Deutsche Spracherziehung bei Friedrich Fröbel

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde
einer Hohen Philosophischen Fakultät
der Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg

vorgelegt von

Gerhard Richter
aus Spremberg (Lausitz)

Halle 1937

Druck von Ed. Winkler, Eisleben.

Berichterstatter: Professor Dr. Menzer
Mitberichterstatter: Dozent Dr. Hehlmann

Tag der mündlichen Prüfung: 21. 12. 1937

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Inhalt:

Seite

A. Einleitung: Die erzieherische Erscheinung Friedrich Fröbel . . . . 5— 34

1) Grund, Ziel und Gang der Arbeit . . . . . 5— 11
2) Fröbels bisherige Stellung im Erziehungsbereich . . . . 12— 22
3) Fröbel im Verhältnis zur Sprachwissenschaft seiner Zeit . 22— 34

B. Deutsche Spracherziehung bei Friedrich Fröbel . . . . . 35—146

I. Fröbels Erziehungsidee . . . . . 35— 65
1) Sein Begriff der Erziehung . . . . . 35— 52
2) Erziehung und Spiel . . . . . 52— 61
3) Ausdruck und Darstellung durch Spiel und Sprache . . . 61— 65

II. Fröbels Sprachtheorie und -Praxis . . . . . 65—146

1) Sprachliche Entwicklung und Sprachbegriff . . . . . 65— 94
2) Sprachunterricht und schulgemäße Aufteilung . . . . . 94—104
3) Die „Mutter- und Koselieder" und andere spracherzieherische „Gaben" . . . . . 104—120
4) Sachliche Aufgliederung des Spracherziehungsganzen . . . 120—146

C. Zusammenfassung . . . . . 146—150

Benutzte Literatur . . . . . 151—154

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41548123_0077

A. Die erzieherische Erscheinung Friedrich Fröbel.

1. Grund, Ziel und Gang der Arbeit.

Friedrich Fröbel war Romantiker. Als junger Student in Jena kam er (1799—1801) mit der Romantik in Berührung. 1812 setzte er seine Studien in Berlin fort. Dort hatte inzwischen die Romantik durch Friedrich Schlegel die geistige Führung übernommen. Den nationalen romantischen Geist aus Fichtes „Reden an die deutsche Nation" hatte er schon vorher, wie er selbst bekennt, „enthusiastisch in sich eingesogen".[1]) Alle seine Schriften lassen den Geist der Romantik erkennen. Prüfer[2]) geht sogar soweit, zu behaupten, daß die deutsche Romantik mit Fröbel ihren einzigen pädagogischen Vertreter gefunden habe. Wie dem auch sei, fest steht, daß Fröbel Romantiker ist und seine Theorien ins Weite, bisweilen ins Grenzenlose gehen.[3])

Die Idee des Kindergartens ist typisch romantisch.[4]) Mit dem Kindergarten hat seine Lebensarbeit einen festen Angriffspunkt gefunden; vor ihm ist noch keiner mit solcher Leidenschaftlichkeit und mit solchem Feuer für die früheste Erziehung eingetreten.[5]) So wurde er als Gründer des Kindergartens bekannt und gilt noch als „Apostel der ersten Kindheit."[6]) In dieser Hinsicht hat man Fröbel jedoch nicht in dem von ihm gemeinten grundlegenden Sinne betrachtet.[7]) Fröbel war mehr, als nur ein Apostel der ersten Kindheit, er war nicht nur Pädagoge für die früheste

---

[1]) Prüfer, Friedrich Fröbel, der Romantiker unter den deutschen Pädagogen (Illustr. Zeitung, Leipzig, vom 16. 6. 1927, Nr. 4292, 168. Bd., S. 876).

[2]) ibid.

[3]) Rudolf Eucken, Friedrich Fröbel als ein Vorkämpfer innerer Kultur (Ges. Aufsätze zur Philos. und Lebensanschauung, Leipzig 1903, S. 101).

[4]) Hermann Nohl, Fröbel und die Gegenwart, Pädag. Aufsätze, Langensalza 1929, S. 83.

[5]) J. Prüfer, Die pädagogischen Bestrebungen Friedrich Fröbels in den Jahren 1836 bis 1842, Diss. Leipzig 1909, S. 60.

[6]) Otto Götze, Friedrich Fröbels Bedeutung f. d. heimat- und erdkundlichen Unterr., Päd. Mag. Heft 884, Langensalza 1922, S. 4 f. Vgl. auch Bitterling, Der Berliner Fröbelnachlaß, Zs. f. Gesch. d. Erz. u. d. Unterr., 1. Jahrg. 3. Heft, Berlin 1911, S. 222, außerdem Gustav Rönsch, Friedrich Fröbel, Langensalza 1912, I, S. 45.

[7]) Otto Götze, ibid. und: H. Hecker u. M. Muchow, Friedrich Fröbel und Maria Montessori, Leipzig 1927, S. 67 f.

Kindheit, sondern Menschenerzieher überhaupt, und er war ein Philosoph der Erziehung.[8]) Die nachfolgende Zeit verlor allerdings den großen Gedanken Fröbels von einer neuen Menschenerziehung aus dem Auge, und im Ganzen ist über sein Lebenswerk eine mindestens einseitige Betrachtung und Wertung verbreitet.[9])

Friedrich Fröbels Zeit scheint trotzdem zu kommen. „Man beginnt allgemeiner, hinter der Gestalt des schlichten Kindergärtners einen der größten deutschen Menschenerzieher, wenn nicht d e n größten Praktiker deutscher Menschenerziehung zu erblicken."[10]) Im Jahre 1936 heißt es sogar: „In demselben Grade, wie wir durch die Vertiefung und Verbreitung der Weltanschauung des Nationalsozialismus uns vom Liberalismus entfernen, erkennen wir, daß Fröbel zu uns gehört und wir zu ihm".[11])

Gegen die einseitige Betrachtung Fröbels setzten seit ungefähr einem Vierteljahrhundert[12]) Arbeiten ein, deren Aufgabe es sein sollte, die pädagogische Erscheinung Friedrich Fröbels als allgemein bedeutungsvoll zu erweisen. So wurden seine Philosophie, seine Pädagogik, seine Religion, das Verhältnis zu den geistig wirksamen Persönlichkeiten seiner Zeit, seine Spieltheorie und anderes mehr untersucht und dargestellt.[13]) Außerdem setzte etwa gleichzeitig mit dem Bekanntwerden der Montessorischen Ideen eine Neubelebung der Fröbelschen Traditionen und eine-Renaissance Fröbelschen Geistes aus sich heraus in Deutschland ein. Gerade in unseren Tagen sehen wir sie auch in der Praxis der Kindergärten sich durchsetzen und lebendig auswirken.[14]) Doch, was der im zentralen Erziehungsbereich der Sprache Suchende beim Studium Fröbels wie eine Wiederentdeckung alt-

[8]) Rönsch, a. a. O. I, S. 46.
[9]) Otto Götze, a. a. O.
[10]) Fritz Halfter, der junge Fröbel. S. 7.
[11]) Emil Schmidt, Erneuung des Lebens fordert das neue Jahr 1936, Reichszeitung der deutschen Erzieher, Nr. 2, 1936. — Vom 3. bis 10. August tagte in Farris Bad bei Larvik in Norwegen der nordische Kindergärtnerinnenkongreß, zu dem sich 250 Kindergärtnerinnen aus Dänemark, Finnland, Norwegen und Schweden eingefunden hatten. Der Kongreß vertrat geschlossen eine an Fröbel orientierte Kindergartenführung, wobei die Anlehnung an Fröbel nicht so sehr die Uebernahme einer Methode, als vielmehr das Vertreten einer bestimmten weltanschaulichen Haltung bedeutet. Das im Auslande heute überall immer wieder heftig diskutierte Thema „Das nationalsozialistische Deutschland" wurde durch einen Vortrag der Vorsitzenden des Kongresses, Frau Holst-Noack, Oslo, eingehend behandelt. In diesem Vortrag, der sich mit der Frage „Was bedeutet uns Fröbel in der Gegenwart" beschäftigte, ging die Vortragende nicht nur auf die Fröbelbewegung in den nordischen Staaten ein, sondern sie brachte eine Fülle von Beobachtungen, die sie bei einer Studienreise durch Deutschland im Winter 1936 gemacht hatte, um zu beweisen, daß es gänzlich unhaltbar wäre, sich zu Fröbel zu bekennen und gleichzeitig das neue Deutschland, das Fröbels Forderungen in einer so unnachahmlichen Weise erfülle, abzulehnen. (Dr. Hildegard Hetzer, Berlin: Der deutsche Unterrichtsfilm auf dem nordischen Kindergärtnerinnenkongreß in Farris Bad. Zs. Film und Bild in Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Nr. 10, 1937, S. 262.)
[12]) Zimmermann, Ausgabe der „Menschenerziehung", S. 3 (Reclam).
[13]) Siehe Literaturverzeichnis.
[14]) Hecker und M. Muchow, a. a. O. S. 61.

vertrauten und doch neuen Wissens erfahren kann, das findet er in keiner der bisherigen Arbeiten genügend untersucht. Wohl findet sich hier und da eine Bemerkung und auch eine skizzenhafte Darstellung.[15]) Aber es bleibt auffällig, daß sich die systematischen Untersuchungen über Fröbels Erziehungs*praxis* fast nur auf den Kindergarten erstrecken. Eine Ausnahme macht die Arbeit von Otto Götze, Friedrich Fröbels Bedeutung für den heimat- und erdkundlichen Unterricht.[16]) Dort findet man (S. 10f.) auch den Hinweis, daß Fröbels Biograph Bruno Hanschmann[17]) sich in seinem Buch absichtlich nicht mit der Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände befaßt hat. Hierin sieht Götze einen Grund für alle spätere Vernachlässigung der Praxis Fröbels, soweit sie über den Kindergarten hinausreicht. Diese Lücke in den Untersuchungen über Fröbels einzelne Erziehungspraktiken ist umso auffälliger, als er in der bewußten Tat die Krönung des menschlichen Tuns und Lebens sah,[18]) als er seine Zeit als „rein praktische Zeit[19])" erlebte und seine gesamte Arbeit immer von der Seite der Lebenspraxis her aufgefaßt wissen wollte. Sein Ziel war, „das durch Nachdenken und Vernunft bisher Erkannte, das durch Erfahrung überall hinlänglich Bestätigte auch ins Leben einzuführen, im Leben anzuwenden".[20]) Nun könnte es sein, daß Untersuchungen über die einzelnen Fächer, in denen er seine Erziehungsidee zu verwirklichen sich bemüht hat, nicht „lohnend" genug wären.[21]) Fröbel gibt selber zu, daß Vielseitigkeit und eben darum unvollständige Entwicklung und Ausbildung seines Geistes und Gemütes bezeichnend für ihn wäre.[22]) Ob aber bei der Ausgestaltung des äußeren Keilhauer Programmes für die Oberstufe, die „Lernschule", seinem persönlichen Können „natürliche Grenzen" gezogen waren und er da sozusagen nicht hätte mitreden können, weil hier der Stoff gegenüber den erzieherischen Gesichtspunkten zurücktrete, wie Rönsch[23]) behauptet, wird sich im Verlaufe der Arbeit zeigen. Hier sei nur bemerkt, daß diese Trennung und Vorrangerteilung nicht in Fröbels Sinn erdacht

---

[15]) Heinz Werner, Grundfragen der Sprachphysiognomik, Leipzig 1932, S. 179.

[16]) Päd. Mag. Heft 884. Langensalza 1922.

[17]) Friedrich Fröbel. Die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben. Eisenach 1874 (Dresden 1903).

[18]) Hermann Nohl, a. a. O. S. 88.

[19]) ibid. Vgl. auch: Halfter, Friedrich Fröbel, Werdegang eines Menschheitserziehers, S. 717, ebenfalls: Bruno Gumlich, Friedrich Fröbels Brief an die Frauen in Keilhau S. 124 f. u. a. Schließlich: „Also gehandelt soll werden, zuerst fürs Vaterland, dann für das, was ich als das Höchste erkenne. Zuerst für die Gegenwart, dann für die Zukunft." (Friedrich Fröbel, Archiv Keilhau, Mappe A/15.)

[20]) Fröbel nach Nohl, a. a. O. S. 88.

[21]) So behauptet Rönsch, Friedrich Fröbel I, S. 29 f.

[22]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 111, Halfter. Friedrich Fröbel, S. 646.

[23]) a. a. O. S. 27 f.

ist. Für Fröbel ist Leben und Erziehung eine Einheit, eine Ganzheit,[24]) und niemand kann sagen, daß solch ein Erzieher nur einen Teil davon verstehe, im übrigen aber unfähig sei.[25]) Zwar wird die Verwirklichung der Erziehungsidee in den verschiedenen Unterrichtsfächern einen verschiedenen Grad der äußeren Vollendung erfahren; aber wir dürfen annehmen, daß sich die Erziehungsidee als solche in der Struktur, in der Eigengesetzlichkeit jedes Faches in ihrer (wenn auch noch so unscheinbaren) „Brechung" erkennen und darstellen lassen müsse.

Am auffälligsten erscheint das Fehlen gründlicher Untersuchungen über die einzelnen Praktiken Fröbels in dem Bereich, den man als Mitte in jedem pädagogischen Tun bezeichnen kann: in der Sprach- und Sprecherziehung.[26]) Gewiß ist der Kindergarten Fröbels Krönungswerk, sein „Eigentliches"; aber ebenso gewiß ist der Kindergarten nicht sein Einziges und Letztes. Die Kindergartenidee hat so große Bedeutung erlangt, daß die Verdienste um die Erziehung höherer Altersstufen darüber fast vergessen wurden. Die Kindergartenarbeit steht zwar nach Jahren des Ahnens und Suchens am Ende seines irdischen Lebens, sie ist aber nur (und nicht im abwertenden Sinne) der eigentliche Beginn seines großangelegten pädagogischen Werkes. Fröbel selbst schreibt: „Ob ich jetzt gleich seit fast 30 Jahren, meine Selbsterziehung ungerechnet, ausübender Erzieher bin, so sehe ich und fühle ich doch täglich immer mehr, daß wir, was die Ausführung anbetrifft, noch in dem ersten Vorhofe der von Gott selbst eingerichteten Welterziehungsanstalt stehen."[27]) Dieses Werk kann erst aus dem vollen Zusammenhange verstanden werden.[28]) Das Angedeutete wird vielleicht klarer, wenn wir uns Fröbels Erzieherweg als eine Wanderung vorstellen. Da er die sinnbildliche Betrachtungsweise selber mit Vorliebe wählte, da er sein und anderer Menschen Leben sehr gern sinnbildlich sah, erhalten wir eine gewisse Berechtigung dazu.[29])

---

[24]) Helene Klostermann, Friedrich Fröbels Werdegang und sein Wirken als Knabenerzieher. Leipzig 1927, S. 74 f. und S. 114 f. (Künftig als Herzogbrief zitiert). Hanschmann, a. a. O. S. 75. Gumlich, Brief an die Frauen in Keilhau, Seiten 103, 105 f., 124 f., 133, 138, 139. Vgl. auch S. 35 f. dieser Arbeit.

[25]) Fröbel fand ja, wie Hanschmann (a. a. O. S. VIII) betont, nicht nur eine Methode für den Unterricht, sondern ein Erziehungsprinzip.

[26]) Vgl. Schulz, Die philosophische Grundlage der Pädagogik Friedrich Fröbels. Diss. Leipzig 1905, S. 42, Nicolae Regmann, Friedrich Fröbels Geistesart und Philosophie. Diss. Jena 1907, S. 65, Hermann Nohl, a. a. O. S. 88.

[27]) An Barop und die anderen Freunde, Archiv Keilhau, Mappe G, 1834—.

[28]) Helene Klostermann, Herzogbrief, S. X, Eucken, a. a. O. S. 101.

[29]) „Aber das Leben des Menschen, der Menschen selbst soll wieder sinnbildlich werden, es selbst strebt nach Sinnbildlichkeit im weitesten Sinne. Die Kunst ist ja von einer Seite der Betrachtung und selbst in ihrer tiefsten Bedeutung sinnbildlich, darum wird auch so die alte Zeit der alten, den Menschen so tief erfassenden als tief beglückenden Kunst wiederkehren. In einem und durch ein echt symbolisches Leben wird, wie in einem echten Kunstwerk, Gemüt, Geist und Tatkraft gleich in Anspruch genommen." Fröbel in einem Brief aus Wartensee vom 23. bis 29. 9. 1831. Keilhau, Mappe E/72.

Während seiner Erziehungsbemühungen an den jungen Menschen wird ihm klar, daß er immer näher zu den Quellen, zu den Anfängen ihrer Entwicklung gehen muß. So bekommt sein Weg die Richtung stromauf, zur Quelle hin, und bei der Quelle, der frühesten Kindheit, ist er gleichzeitig wieder gewissermaßen an der Mündung eines anderen Lebensstromes, bei den Eltern, vor allem bei der Mutter, angelangt. Nachdem er dort verweilt hat und sich anschickt, den Strom abwärts wissend zu begleiten und zu führen, da löscht der Tod seinen Körper aus.

Ungeachtet der Allgemeinheit dieses Bildes kann dadurch deutlich werden, daß Fröbels Richtung trotz des Weges strom a u f doch auch strom a b wärts erkennbar sein muß. So ist das zeitliche Ende zwar erst scheinbar der Beginn des Wesentlichen[30]), aber die Stationen[31]) bis zu diesem zeitlichen Ende und Beginn des Wesentlichen sind nicht weniger wichtig und aufschlußreich als irgendwelche hervorragenden Punkte. Auf die Grundhaltung kommt es Fröbel an, und er selber schreibt: „Eine Haupt- und Grundbedingung für alles, was Leben hat und soweit mir das Gebiet des Lebens geht, zur Erreichung des Lebenszieles, Lebenszweckes, Lebensberufes ist mir Lebenstreue, Treue gegen sein eigenes Leben auf jeder Stufe der Entwicklung im Fühlen, Denken und Handeln. Diese Lebenstreue, verbunden mit Lebensprüfung am Einzelnen und Allgemeinen, durch welche Nacht und Schmerz, durch welches Irren und Straucheln auch der Weg hindurchgeht, (führt) gewiß zum Ziele."[32]) Was der junge Fröbel behauptete, das hielt auch der alte fest, was dem Knaben eigentümlich war, blieb auch ein hervorstechender Charakterzug des Mannes.[33]) In der Darstellung seiner Ueberzeugungen von Gott, Welt, Menschen und Menschenleben hat er durch sein Leben gezeigt, daß jedes Geschöpf nur sein Wesen entwickeln kann[34]) und daß auch ihm als Endziel des Menschen „die vollkommene Übereinstimmung des Menschen mit sich selbst"[35] galt. Während seiner Wanderung stromauf hat er auf den „Stationen" und Stufen Umschau und Rückschau gehalten[36]). Dabei sind die Lebens t a t s a c h e n selber wertvoller geblieben, als ihre Verknüpfung durch Besinnung und Schau.

So schreibt er in dem großen Lebensbericht an die Frauen in Keilhau: „Ich mag wirklich nicht entscheiden, ob es besser gewesen wäre, wenn ich die verschiedenen gleichartigen Lebenszeiten mehr in Verbindung gelebt hätte und so jetzt einzelne weniger ausgelebt oder, wie ich es wirklich getan, umgekehrt. Fast möchte ich mich für das wirklich Dagewesene auch als für

---

[30]) Vgl. S. 8.
[31]) Brief an die Frauen in Keilhau. S. 124 f., 138 f.
[32]) ibid.
[33]) V. Fadrus, Friedrich Fröbel im Wandel der pädagogischen Forschung, Schulreform, XI. Jg. 1932, Heft 6 bis 7, S. 348, und Herzogbrief, S. 44.
[34]) Fröbel, Aphorismen 1821 (WL. I, S. 266), Nic. Regmann, a. a. O. S. 10.
[35]) Fichte (nach Eisler, Wörterbuch der philosophischen Begriffe, Berlin 1929. 4. Aufl. 2. Bd. S. 439).
[36]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 114.

das Bessere entscheiden, denn die Verknüpfung läßt sich immer noch und bei einer großen Reihe von Tatsachen um so erfolgreicher machen; aber eine Lebenstatsache läßt sich ergänzend und vervollständigend nicht wieder nachleben.

Dabei darf ich jedoch keineswegs vergessen, bestimmt auszusprechen, daß ich mir sehr oft im Leben als Aufgabe gestellt und sie mir auch auf den verschiedenen Stufen erfüllt habe, mein Leben als ein Ganzes zu sehen, meine Lebenstatsachen im Zusammenhange zu schauen."[37])

Auf die „stille Pflege des Quell- und Ausgangspunktes und auf die sinnige Beachtung seiner Richtung"[38]) kommt alles an. Die Einsichten und Erfahrungen während des Rückschauens und der Vorschau hat Fröbel ausgesprochen. Er hat auch gesagt, wo und wie die Laufrichtung reguliert werden müßte, und dies alles nicht auf Grund von Einzelerfahrungen, post hoc, sondern in erster Linie aus seiner intuitiven Schau in das Ganze der Erziehung. In diesem Reich der Erziehung ist sein Geist rastlos strebsam geblieben. Fröbel hat an keiner Stelle seines Erzieherweges endgültig Halt gemacht. Schon darum ist es nicht richtig, ihn nur auf den Kindergarten festzulegen. Er ahnte und erkannte schließlich immer deutlicher, daß er v o n der Quelle h e r vorgehen müßte. Aber dennoch hat er ohne Hast weitergestrebt und lange genug verweilt, um selber tätig zu zeigen, was nötig ist, ehe ihn der Ruf nach dem Ursprung weiter führte.

Es läge nahe, so eine „Station" in die Mitte der Betrachtung zu stellen. Dafür käme vor allem die „Menschenerziehung"[39]) in Frage.

Die „Menschenerziehung" steht in der Mitte seines Lebens, sie ist sein schriftliches Hauptwerk, sie ist unvollendet geblieben und könnte so symbolisch für Fröbels Gesamtwerk sein. Außerdem scheint es reizvoll, die v o r diesem Werk durchschrittenen und noch in ihm spürbaren Stationen sowie die zeitlich späteren, mindestens schon keimhaft vorhandenen Entwicklungsstufen aufzuzeigen. Aber die „Menschenerziehung" ist als Pädagogik ausschließlich für Knaben geschrieben.[40]) Außerdem hat Fröbel in ihr darstellen wollen, was er als einer ganz neuen Entwicklungsstufe des Menschengeschlechts erst angehörig erkannt hatte. Dieser neuen Entwicklungsstufe sah Fröbel das Menschengeschlecht sich „in selbstvernichtendem Riesenkampfe" entgegenbilden. Aber sein Buch hat er in einer Wortbedeutung der Sprache verfaßt, welche noch der alten Entwicklungsstufe angehört.[41])

---

[37]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 94.

[38]) Fröbel an die Muhme Schmidt, 16. Brief (vom 21. 3. 1841) (hrsg. von E. Lück, Leipzig 1929).

[39]) Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau; dargestellt von dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben, Friedrich Wilhelm August Fröbel. 1826. (Ist nie vollendet worden.) Wichard Lange I, S. 139, Fußnote. Es wurde auch die Ausgabe von Hans Zimmermann (Reclam, Leipzig) benutzt.

[40]) Zimmermann, a. a. O. Anm. 4 der Einleitung, S. 16.

[41]) Halfter, Friedrich Fröbel, Werdegang . . . . . S. 647.

Daraus ergibt sich eine verwirrende Discrepanz. Bei jeder Interpretation müßte eine mehrfache Uebersetzung stattfinden, eine nach rückwärts, eine nach vorwärts (beide aber doch innerhalb von Fröbels Entwicklung) und eine in unsere Terminologie. Die „Menschenerziehung" kann deshalb nur mit Einschränkung Quelle für die folgenden Untersuchungen sein. Daneben werden vor allem Fröbels Briefe,[42]) die „Grundzüge der Menschenerziehung" und seine „Gaben", die auch der Spracherziehung dienen, herangezogen.

Mit dieser Arbeit möchte so gewonnen werden:

1. Ein Beitrag zum Verständnisse Friedrich Fröbels.
2. Ein Einblick in das Wesentliche der sprachlichen Erziehung.
3. Ein Hinblick auf die spracherzieherischen Bestrebungen einer vergangenen Zeit.
4. Eine Besinnung und ein Ausblick zu Nutzen der Erziehungsbestrebungen in Gegenwart und Zukunft.

Ueber den Plan in dieser Arbeit ist zu sagen, daß nicht einfach chronologisch vorgegangen wurde. Da bei Fröbel Werk und Leben nicht zu trennen sind, bestände infolge des rhythmischen Lebensablaufes trotz Akzentuierung einzelner Zeitpunkte doch die Gefahr der Wiederholung und Unübersichtlichkeit. Das Arbeitsschema des Abhandelns der einzelnen Gesichtspunkte nacheinander und von jedem Gesichtspunkt aus ohne Unterbrechung geradewegs auf das Kernproblem zu wurde auch verworfen, weil es die Gefahr in sich trägt, den Stoff zu sehr zu zwingen. Gewählt wurde schließlich die Art des Einkreisens, sodaß die Annäherung an die Themamitte von den kreisförmig angeordneten Gesichtspunkten aus erfolgt und der eine Gesichtspunkt nicht gleich beim ersten Male bis in das Endziel vorgetrieben wurde und dann der nächstfolgende ebenso und so fort, sondern die Betrachtungspunkte nach und nach, bei jedem Umgang alle ein Stück weiter an die Mitte herangeführt wurden. Bei ein und demselben Umgang wurden nicht alle Punkte die gleiche Strecke vorgerückt. Die Annäherungsweite ergab sich aus der Ausbildungsstufe der einzelnen Sachverhalte bei Fröbel, von denen manche die Mitte gar nicht in derselben Reinheit und Vollendung erreicht haben wie andere. Kurz gesagt: Es wurde eine zyklische Art gewählt.[43])

---

[42]) Unter denen sich Abhandlungen befinden, wie der 150 eng bedruckte Seiten umfassende Brief an die Frauen in Keilhau, geschrieben in Schloß Wartensee, und ein beinahe ebenso langer Entwurf eines Briefes an den Herzog von Meiningen. Der 1. herausgegeben von Bruno Gumlich, Weimar 1935, der 2. herausgegeben von Helene L. Klostermann, Leipzig 1927, hier als Herzogbrief zitiert.

[43]) Die zyklische Wiederkehr „gleichartiger Lebenszeiten" in der Entwicklung Friedrich Fröbels legen diese Weise nahe.

2. Fröbels bisherige Stellung im Erziehungsbereich.

Schon der erste Herausgeber von Fröbels Schriften, Wichard Lange, ordnet die Erscheinung Fröbels so ein: „Trat mit der Entstehung des humanistischen Ideals das Postulat auf: Studiere die Wesenheit des Menschen in der Geschichte: mit der Erscheinung Pestalozzis: Studiere die Wesenheit des Menschen in ihrer Erscheinung als Individualität: so mit Fröbels: Begründe die Wesenheit des Menschen durch Studium des Makrokosmos.“[44]) Diese Zuordnung gilt noch. Fröbel selber grenzt sich gegen Pestalozzi ab. Er betont, daß er schon während des zweiten Aufenthaltes bei Pestalozzi (1808—1810) klar den Unterschied zwischen Pestalozzi und sich erkannt hätte; Pestalozzi nehme den Menschen in seiner irdischen Erscheinung, als nur d a seiend, er selber aber nehme „den Menschen in seinem eigenen Wesen, in seinem ewigen Sein.“[45]) Hier zeigt sich Fröbels Begriff vom Menschen verwandt mit dem „idealistischen Begriff“ Fichtes.[46])

Jene große geistige Entwicklung, die mit Sturm und Drang einsetzt und über Kant und Goethe zur Romantik führt, ist gegenüber allen anderen durch ihren deutschen, philosophischen und pädagogischen Charakter gekennzeichnet. Mit dieser Bewegung hat das deutsche Volk sich das Bewußtsein seines nationalen Wertes und seine kulturelle Selbständigkeit errungen. Darüber hinaus hat diese deutsche Bewegung neue Einsichten in das Wesen geistiger Wirksamkeit vermittelt. Diese neuen idealistischen Einsichten sind zwar rationell-wissenschaftlich nicht immer faßlich: aber kein noch so wohl gegründeter Realismus kann sie wieder verwerfen, ohne selbst unwirklich zu werden.[47]) Einer von d e n zwei Pädagogen, die die deutsche Bewegung hervorgebracht hat, ist Fröbel.[48]) Schon der noch nicht Sechsundzwanzigjährige zählte sich selber mit Recht zu der jungen Generation, von deren Erziehung Arndt[49]) die kommenden Erzieher erwartete. Diese Erziehung stellte zuerst und vielseitig Forderungen an den Erzieher selbst, und Fröbel wollte sich keiner dieser Forderungen entziehen.[50]) Eine wichtige Folge der nationalen Bewußtwerdung war die zentrale Stellung der Muttersprache und die eingehende, liebevolle Beschäftigung mit der Sprache des eigenen Volkes.[51]) Für Vertreter der betont deutschen Bewegung war selbst der europäische Geschmack nur „ein erweiterter Nationalgeschmack“.[52]) Pesta-

[44]) Wichard Lange, Zum Verständnisse Friedrich Fröbels, S. 16.

[45]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 54.

[46]) Eisler, Wörterbuch der philosophischen Begriffe, 2. Bd. S. 118, vgl. auch Novalis, Fragment Nr. 1472 (Das Volk ist eine Idee usw.)

[47]) Nohl, a. a. O. S. 85.

[48]) ibid.

[49]) Germanien und Europa.

[50]) Halfter, Friedrich Fröbel, Werdegang . . . . . S. 211.

[51]) Gudelius, Um die Monatsnamen (Die Volksschule, Heft 7 vom 1. Juli 1936, S. 239).

[52]) W. A. Schlegel, Die Sprachen, 1798, Zit. Eva Fiesel, Die Sprachphilosophie der deutschen Romantik, Diss. Tübingen 1927, S. 46.

lozzi ist der pädagogische Vertreter in der ersten Phase der deutschen Bewegung, die in engster Verbindung mit Sturm und Drang steht. Fröbel vertritt die zweite Phase im Zusammenhang mit der Romantik und den geschichtlichen Geisteswissenschaften. Manches mag bei ihm verengt und verstellt, zu schnell systematisiert und zu spielerisch erscheinen, er ist „doch der Begründer einer modernen geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die auf Leben, Ausdruck und Verstehen aufbaut".[53]) Sogar in seinen Uebertreibungen und Narrheiten wird noch das richtig erfaßte Wesen geistigen Lebens spürbar.

Vier Wiederentdeckungen der deutschen Bewegung sind besonders zu nennen. Primär und grundlegend ist die Erkenntnis der Priorität des Lebens gegenüber dem Begriff. Unverloren blieb seitdem auch die Einsicht in den Totalitätscharakter des Lebens.[54]) Drittens ist das Gemeinschaftserlebnis hervorzuheben. In dieser Zeit wird die Platonische Einsicht neu wiedergewonnen und zugleich auf eigentümliche Weise verstanden, „daß die Gemeinschaften nicht Produkte rationaler Zwecküberlegungen sind, sondern höhere Einheiten, in die der Einzelne eingebettet ist."[55]) Die vierte Entdeckung endlich ist die „der Geschichtlichkeit des Lebens, in der die Gegenwart nur der Ort ist, in dem Vergangenheit und Zukunft sich treffen".[56])

Diese Punkte erleichtern uns die Sichtung und Ordnung der sprach-erzieherischen Absichten Fröbels. Sie sollen nicht der einzige Gesichtswinkel sein, in den Friedrich Fröbel etwa gar geholt wird. Im Laufe der Untersuchung wird sich zeigen, ob und inwieweit diese Punkte eine dem Wollen Fröbels gemäße Betrachtung gestatten, und daraus wird sich auch eine Veränderung des Blickwinkels ergeben.

Die „Menschenerziehung" erschien im März 1826 das erste Mal. In den Jahren 1822—26 hat sie Fröbel in Keilhau niedergeschrieben. Um die Situation zu kennzeichnen, in der die „Menschenerziehung" verfaßt worden ist, führen wir zwei Bemerkungen an: „Selbstbewußtes Siegesgefühl, fast an Vermessenheit grenzend, überkommt ihn, während um ihn herum in Keilhau alles zu brechen und zu stürzen scheint."[57]) „Während die Gläubiger drängen und drohen, und Fröbel vor ihnen durch die Hintertür auf die Berge entweicht, grübelt sein rastloser Geist über neue Pläne, seiner Idee zur Verwirklichung zu helfen."[58])

---

[53]) Nohl, a. a. O. S. 85.

[54]) ibid. vgl. auch S. 9 f. u. 14 f. dieser Arbeit.

[55]) Nohl, a. a. O. S. 85.

[56]) ibid.

[57]) Gustav Rönsch, a. a. O. S. 30.

[58]) ibid.

Fröbel nennt seine Niederschrift „Menschenerziehung“,[59]) und Menschenerziehung ist das, worum er sich auf allen Stufen und Stationen seines Lebens bemüht hat. Seine Erziehungsideen sind in seinem Leben und Werden verankert, wie selten bei einem Erzieher. Was er von anderen forderte, hatte er, soweit das irgend möglich war, vorher an sich selber erfahren. Er war der festen Ueberzeugung, daß derjenige, der „etwas Tüchtiges leisten und bewirken will“, in seinem Werke leben und völlig aufgehen muß. „Wer also in der Erziehung und in dem Unterrichte der Kinder etwas Tüchtiges und Ausgezeichnetes leisten und bewirken will, muß nur diesen ausschließend leben, darf nur diesen und sonst nichts und niemand angehören.“[60]) Schon für das Jahr 1817, noch vor dem Anfang in Keilhau, darf Fröbel sagen, daß jedes Persönliche und Einzellebige in ihm gänzlich zurückgetreten war, daß nur einzig und allein der Gedanke, durch Erziehung für die Erscheinung reinen Menschheitslebens zu wirken in ihm lebte, daß er nur diesem Gedanken gehörte und er sich nur mit dieser seiner Erziehungsidee unlöslich verbunden wußte.[61])

Es sind so viele Stellen in Fröbels Schriften, die seine Einheit und Untrennbarkeit des erzieherischen mit dem „sonstigen“ Leben beweisen, daß sie unmöglich alle erwähnt werden können.[62]) Hier sollen nur noch zwei besonders kennzeichnende stehen: „Die große und so allgemein als besonders ganz einzig mir bei meinem Leben und Streben so hochwichtige Lebenstatsache nicht nur der Verschiedenheit, Getrenntheit und Entgegensetzung des Innersten und Aeußeren sollte ich erfahren, sondern was ich selbst so hunderte, ja tausende von Malen schon selbst ausgesprochen hatte, daß das Innerste das Aeußere schaffe und bedinge, das sollte ich als eigene Lebenstatsache nicht nur erleben, sondern selbst leben, nicht nur mitleben, nein, eigens selbständig und selbsttätig tatsächlich machen, d. h. als eine Tatsache zeigen, zunächst mir einzig selbst zeigen. Ich sollte unterscheiden das Werk von dem Wirkenden, durch welchen (es) entsteht. Ich in mir und für mich sollte unterscheiden den Werkmeister von dem Werke, den Grundriß, den Plan von der Ausführung, nicht beide in mir vermengen und verwischen. Ich sollte mich selbst haben, ehe ich anderes haben wollte. Ich sollte mich selbst besitzen, ehe ich anderes besitzen wollte. Ich sollte selbst Eins und Einig sein, ehe ich anderes und andere in ihrem Eins- und Einigsein zeigen, andere in sich Eins und Einig sein und machen könnte. Ich

[59]) Dieses Buch wollte kein in sich abgeschlossenes System geben, weshalb es jeglicher Einteilung des Textes in Paragraphen und Abschnitte ermangelt. Die Paragraphen und Ueberschriften in den ges. Pädag. Schriften Friedrich Fröbels rühren von dem Herausgeber Dr. W. Lange her mit Berücksichtigung von Angaben Fröbels in den „erziehenden Familien“). (Hanschmann, a. a. O. S. 171).

[60]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 103, vgl. Otto Götze, a. a. O. S. 11, auch: Nietzsche, „Wer von Grund aus Lehrer ist, nimmt alle Dinge nur in Bezug auf seine Schüler ernst — sogar sich selber.“ (Aus: Jenseits von Gut und Böse.)

[61]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 105 f.

[62]) Vgl. noch Seite 36 f. dieser Arbeit.

sollte selbst Person sein, ehe ich andere dahin erheben wollte, ihre Person zu finden und als Person zu erscheinen. Ich sollte vorher erst selbst mich und mein Innerstes finden, ehe ich andere sich selbst und ihr Innerstes finden machen wollte . . ."[63]) „Darin besteht aber eben das Eigentümliche, Persönliche, ja ich darf sagen, das Große, weil ich zugleich sagen darf: das Wohltätige, Heil und Segen, Friede und Freude, ja Freiheit Bringende meines Lebens: daß ich das Kleinste in seiner größten Bedeutung, das Besonderste, Einzelnste in seiner allgemeinsten Verbindung und Verkettung, das Getrennteste in seiner innigsten Einigung mit dem Ganzen und der Einheit, das scheinbar Tote durchdrungen vom Leben an sich, daß ich in dem Kriege den Frieden, auf der Erde den Himmel, in der Natur den Menschen und jeden Menschen, nicht nur der Menschheit angehörig, sondern selbst *in* ihm die Menschheit, in der Menschheit Gott schaue, nicht nur schaue, sondern auszusprechen wage, nicht am Toten und mit dem Toten, sondern am Leben, nicht an und mit dem fremden, sondern am und mit dem ewigen Leben, indem ich für das Gesagte, für die Wahrheit des Gesagten mein eigenes Leben und, was fast noch höher ist, die Freude und den Frieden, die Freiheit meines Lebens einsetze, deren Verlust bei weitem mehr ist als der Tod."[64])

Unter Einheit, das können wir schon erkennen, versteht Fröbel nicht Uniformität und Grenzverwischung, sondern im Gegenteil Gegliedertheit im Ganzen.

In den angeführten Sätzen Fröbels ist mehrmals das Wort „Menschheit" gebraucht worden. Dieses Wort erfordert eine nähere Betrachtung. Seit einem wunderbaren nächtlichen Spaziergange im Herbst des Jahres 1800[65]) ist „Menschheit" bis ans Lebensende nicht mehr aus Fröbels Gedankenkreis verschwunden. So war es noch 1836 sein Plan, allen strebenden Menschen Bildungsmittel zu reichen, an denen sie sich entwickeln und zur Menschheit vervollkommen könnten. Im Dienste der Menschheitsidee gründete er die „Autodidaktische Anstalt", plante er ein „Zeitblatt", das „Der Autodidaktiker" heißen sollte.[66]) Er dachte hierbei nicht nur an die Jugend und noch weniger an die vorschulpflichtige Kindheit allein, sondern immer an die Menschheit als Ganzes.[67]) Prüfer betont, daß Fröbel *allen* strebenden Menschen Bildungsmittel reichen wollte, und es scheint bei ihm so, als ob Fröbel „Menschheit" quantitativ auffaßte.[68]) Von Menschheitserzieher in diesem Sinne bis zum Erzieher internationalen „Menschentums" war es bei solcher Auffassung nicht mehr

---

[63]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 126.
[64]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 133.
[65]) Halfter, Friedrich Fröbel, Werdegang . . . . . S. 65 f.
[66]) Brief Fröbels an Langethal vom 30. Mai 1837.
[67]) Vgl. Prüfer, Friedrich Fröbels Bestrebungen . . . . . S. 25.
[68]) ibid.

weit, und oft ist Fröbel als Humanitätsapostel in weichlichem, international verbrüdernden Sinne angesehen worden. Aber schon 1822 hat bei ihm die Idee der Menschheit „das Schweifende abgestreift, das sie mit jenem Begriff von „Humanität" vereinte, der die Deutschen hinderte, aus Weltbürgern Glieder eines bodenständigen Volksstaates zu werden."[69]) Wenn Fröbel „Menschheit" sagt, so meint er das dem Menschen Eigentümliche — und dazu gehört unlöslich die völkische Gebundenheit als Selbstverständlichkeit —, das spezifisch Menschliche im Menschen. „Die Menschheit als ein Ganzes, als eine Einheit" war in ihm „lebendig geworden".[70]) Ob hierin eine Beeinflussung durch Kant vorliegt, ist nicht mit Sicherheit nachzuweisen.[71]) Aber mindestens zeigt sich eine innere Verwandtschaft mit Kants Ansicht, daß der Mensch die Idee der Menschheit „selbst als das Urbild seiner Handlungen in seiner Seele" trägt.[72]) „Menschheit" ist etwa in dem Sinne zu verstehen, wie die Neuhumanisten „Griechheit" gleichbedeutend mit „Menschheit" gebrauchten.[73]) Statt „Griechheit" der Neuhumanisten aber müssen wir bei Fröbel den Begriff „Deutschheit"[74]) setzen. Die vervollkommen entwickelte und ausgebildete Deutschheit ist für ihn gleichbedeutend mit Menschheit. Hätte Fröbel „Menschheit" quantitativ-materialistisch verstanden, so hätte er spät im Leben nicht sagen können: „Zu der Menschheit steht mein Vertrauen fest, aber zu den Einzelnen mag ich keins mehr anknüpfen."[75]) Auch hier liegt wieder ein Vergleich mit Kant nahe: „Der Mensch ist zwar unheilig genug, aber die Menschheit in seiner Person muß ihm heilig sein."[76] Wer das Wort „Menschheit" im Sinne der Menschen a l l z a h l versteht, wird Fröbel nicht spezifisch deutsch einordnen können. Doch war gerade seit dem Erlebnis der Freiheitskriege sein Glaube unwandelbar fest, daß durch die Deutschen allein das Menschheitliche zur Erscheinung auf Erden zu bringen sei.[77]) Sein ganzes Trachten ging deshalb darauf aus,

[69]) Halfter, Friedrich Fröbel, Werdegang . . . . . S. 568.

[70]) H. Klostermann, Herzogbrief, S. 98.

[71]) Als Forstamtsaktuar in der Nähe von Bamberg (Ostern 1802) lernt Fröbel den Hauslehrer seines Vorgesetzten kennen. Dieser, Kulisch, ist ein Schüler Kants und führt Fröbel in dessen philosophische Grundlehren ein. (Fadrus, a. a. O. S. 353).

[72]) Kr. d. r. V., Leipzig 1925, S. 234 (in der zweiten Auflage von 1787, S. 374).

[73]) Vgl. Eduard Spranger, Volk Staat Erziehung, Leipzig 1932, S. 7 und S. 42.

[74]) Deutschheit, eine alte Prägung, ist in den siebziger Jahren des 18. Jc. in aller Munde. Claudius und Bürger sind die Hauptvertreter. Bürger im teutschen Merkur 1776, 4. Bd., S. 63. Goethe schrieb 1776 an Bürger. „Freu Dich der Natur, Homers und Deiner Teutschheit". Ab 1780 liebt er es aber, von „Deutschheit" ironisch zu sprechen.

[75]) Fröbel nach Halfter, Werdegang . . . . . S. 717.

[76]) Kr. d. pr. V., Leipzig 1925, S. 97 (in der 2. Aufl. von 1792, S. 155).

[77]) Vgl. Otto Göße, Adolf Diesterweg und Friedrich Fröbel, S. 14.

dieses deutsche Volk, den Charakter des deutschen Volkes zu erziehen.[78]) Das Rein-Deutsche war ihm mit dem Freiheitsaufbruch erst klar geworden, und in seinem Briefentwurf an den Herzog von Meiningen schreibt er: „. . . etwas anderes war es, was mich zwar nicht mit Enthusiasmus, aber mit felsenfester Entschlossenheit in die Reihe der deutschen Krieger rief. Es war das Gefühl und Bewußtsein von dem rein Deutschen, das ich als etwas Hohes und Hehres in meinem Geiste verehrte, und von dem ich wünschte, daß es überall ungehemmt und frei sich kundtun möge. Ferner bestimmte mich die Festigkeit, mit welcher ich meinen Erzieherberuf festhielt.

Konnte ich auch wirklich nicht sagen, daß ich ein Vaterland habe, so mußte ich mir doch gestehen, daß jeder Knabe, daß jedes Kind, was später vielleicht von mir zu erziehen sein werde, ein Vaterland habe, und daß dieses jetzt Verteidigung fordere, jetzt, wo das Kind selbst es noch nicht verteidigen könne. Es war mir garnicht zu denken möglich, wie ein waffenfähiger junger Mann Erzieher von Kindern und Knaben werden könne, deren Vaterland er nicht mit seinem Blut und Leben verteidigt habe. Es war mir zu denken unmöglich, wie ein junger Mann, der sich jetzt nicht entblöde, feige zurückzuweichen, später ohne schamrot zu werden und ohne sich dem Spott und der Verachtung seiner Zöglinge preiszugeben, diese Zöglinge zu irgendetwas Großem, Aufopferung und Hingabe Forderndem, begeistern könne."[79])

„Eins gewährte mir aber der Feldzug, ich habe mich im Verlauf des wirklichen Kriegerlebens sehr für das Interesse des deutschen Landes und deutschen Volkes begeistert, mein Streben bekam die Richtung auf das Nationale. Ueberall, soweit es nur die Erschöpftheit meines Geistes zuließ, trug ich meinen künftigen Erzieherberuf mit mir herum, selbst in den wenigen Gefechten, an welchen wir Anteil nahmen, auch dabei konnte ich für meine künftige Wirksamkeit Erfahrungen sammeln."[80])

Im Grunde des Fröbelschen Strebens und Bestrebens ruhte der Glaube: Am deutschen Wesen kann die Welt genesen.[81]) Dieses Wesen glaubt er bilden helfen zu können. Aus diesem Glauben heraus wendet er sich 1820 „An unser deutsches Volk" und schreibt: „. . . wir fühlen und erkennen als Deutsche, daß es dem Deutschen Bedürfnis, daß es unerläßliche Forderung seines ganzen Wesens ist, sich nicht allein als eine Einheit, als ein Ganzes zu denken und zu wissen, sondern sich auch in einem Werke, in einem großen Werke, in einem Werke, worin der Höchste wie der Niedrigste, der Größte wie der Kleinste, der Ärmste wie der Reichste,

---

[78]) Otto Götze, Adolf Diesterweg und Friedrich Fröbel, S. 14.

[79]) H. L. Klostermann, Herzogbrief, S. 104 f.

[80]) H. L. Klostermann, Herzogbrief, S. 109.

[81]) Es ist nicht der viel mißbrauchte Satz gemeint: „Und es mag am deutschen Wesen einmal noch die Welt genesen." (Geibel, Heroldsrufe: Deutschlands Beruf. 1861).

der Denkendste wie der nur Arbeitende mit Bewußtsein Anteil nehmen kann und nimmt — als Einheit zu fühlen, zu sehen, zu schauen . . .

Als ein solches Werk erkennen wir die allgemeine Volkserziehung, die allgemeine Erziehung für Volksbildung durch eine dem Wesen der Menschennatur und des Menschengeistes überhaupt, besonders aber dem Charakter, der Natur und dem Geiste des Volkes genügend entsprechende Erziehung jedes einzelnen Gliedes des Ganzen.

Es ist dies ein Werk, welches wie der menschliche Geist selbst, mit dem Volke, mit der inneren und äußeren Ausbildung desselben stetig fortschreitet, ein Werk, dessen Früchte von dem Vater auf den Sohn und von diesem auf die spätesten Enkel forterben.

Ein solches Werk ist der größte Schatz, der größte Reichtum eines Volkes, der wahre Naturalreichtum, denn nichts Aeußerliches kann den Fonds, das Kapital verringern, und doch trägt es Zinsen auf Zinsen. Es ist dies ein Werk, dessen Zweige bis ins Jenseits reichen, und dessen Früchte wie aus einem anderen Garten in völliger Gereiftheit dort niederfallen. Es ist dies ein wahrhaft ewiges, unsterbliches Werk, wie der menschliche Geist unsterblich ist, es ist dies das würdigste Werk des menschlichen Geistes, unseres, des deutschen Geistes, das würdigste Werk eines rein menschlichen Volkes, unseres, des deutschen Volkes."[82])

In seinem Erziehungsstreben, das auf Echtheit und Unbestechlichkeit[83]) hinzielte, war Fröbel zuerst und zuletzt selber echt und unbestechlich. Er hat darum seine Worte nicht der Oeffentlichkeit zuliebe, in die er mit seinen Plänen trat, irgendwie zugeschnitten. Das konnte er gar nicht tun, weil er zu unerbittlich von sich selber forderte, was er von anderen verlangen zu müssen glaubte.[84]) Dieses Fehlen von Zugeständnissen ist vielleicht auch mit ein Grund dafür, daß er zu seiner Zeit nicht durchdrang. Die „innere Selbständigkeit" und „sichere Ueberlegenheit", die er zu seinen Forderungen und „gegen alle äußeren Widerstände" brauchte, gab Fröbel die „ins Innerste zurückgreifende und nach außen strebende Bewegung zur Einheit" von Religion und Arbeit. Seine Religion stellte nicht die Lehre voran, daß es dem Guten gut gehen müsse, sondern sie half ihm klarmachen, daß derjenige, der wahrhaft das Gute will, im äußeren Drucke leben muß. „ . . . Entsagung, Entbehrung, Sinkenlassen des Aeußeren, das Innere zu gewinnen, das ist die Bedingung zur Erreichung der höchsten Entwicklung."[85]) „Der Mensch soll früher gewöhnt werden, das Gefühl, der menschlichen Würde gemäß gelebt zu haben, als den höchsten Lohn seines

[82]) An unser deutsches Volk, abgedruckt bei Wichard Lange, S. 239. (Wichard Lange wird künftig WL zitiert.)

[83]) „Ich bitte, hütet euch für philosophischer, philologischer und gelehrter Akkomodation, besonders nach einem bestimmten Ort." Friedrich Fröbel nach Halfter, Werdegang . . . . . S. 717.

[84]) Siehe S. 14 f.

[85]) Fröbel nach Eucken, a. a. O. S. 100.

Handelns zu betrachten."[86]) Aus dieser Gesinnung wird bei Fröbel nun aber keineswegs Resignation, es erwächst im Gegenteil der Antrieb, das Feindliche durch unaufhörliche Tätigkeit zu überwinden. „Eben die Besiegung oder vielmehr diese Durchdringung und so Vernichtung der äußeren Hemmnisse des Lebens durch die eigene Willens-, durch die gesteigerte Tatkraft, diese ist es, welche dem Menschen im eigenen Bewußtsein Frieden, Freude und Freiheit gewährt."[87])

Im Rahmen dieser Arbeit können wir uns nicht auf die verschiedenen Wege einlassen, die Fröbel einschlagen zu müssen geglaubt hat, um seinem deutschen und für Deutsche gelebten Erziehungswillen zu folgen. Für unsere Betrachtungen ist es wichtig zu wissen, daß er der Marschrichtung der deutschen Bewegung nie untreu wurde, selbst dann nicht, als sich für ihn das Wesen des Deutschen unter dem Einflusse von Krauses Panentheismus[88]) bis zur (und das ist wieder bezeichnend für Fröbel) deutschen kosmischen Geöffnetheit erweiterte.[89]) K. Chr. Fr. Krause, ein Schüler Schellings, hat das Motiv des religiösen Idealismus auf eigene Weise ausgebaut. Er wollte alles urdeutsch machen, trug aber die gemeinsamen Gedanken der ganzen idealistischen Entwicklung nur in einer selbsterfundenen und undeutlichen Terminologie vor. Für Gott sagt er z. B. Wesen. Die Welt gilt ihm (wie dem spinozistischen Schelling) als Entwicklung des göttlichen „Wesens". Das „Wesen" ist für ihn aber nicht indifferente Vernunft, sondern der persönliche Lebensgrund der Welt. Für Organismus sagt er weiter „Gliedbau", für göttlichen Organismus „Wesengliedbau". Wenn Krauses Versuche, die nicht-deutsche Terminologie durch eine deutsche zu ersetzen nicht unbedenklich sind, so sind sie, aus einem gesunden und starken Gefühl erwachsen, doch nicht nur zu bespötteln und zu verwerfen, wie es Windelband[90]) tut. Zweifellos ist Fröbels Diktion und sind viele Unklarheiten in seiner Ausdrucksweise auf eine gewisse Verwandtschaft mit Krause und auf dessen Einfluß zurückzuführen. Im Grunde aber blieb, und das unterscheidet ihn von Krause, je allgemeiner Fröbels Erziehungsplan wurde, desto unerschütterlicher der Glaube, daß am deutschen Wesen die Welt genesen wird. Sein Auswanderungsplan in der Zeit der größten äußerlichen Not beweist nicht das Gegenteil. Es handelt sich hierbei, aus dem Zwang der Verhältnisse entstanden, um eine Absicht, das deutsche Wesen (und die Erziehung als des Wesens Kern) nach Amerika zu verpflanzen, weil in

---

[86]) Fröbel, nach Eucken, a. a. O. S. 100.

[87]) Fröbel, ibid.

[88]) Vgl. Halfter, Werdegang . . . . . „Im Fröbel von 1816 vollzog sich so die selbständige Geburt des panentheistischen Glaubens, völlig unabhängig vom Einfluß des philosophischen Begründers dieser Weltanschauung, K. Chr. Krause". S. 467.

[89]) Vgl. Seite 12, Anm. 52.

[90]) Windelband-Heimsoeth, Lehrbuch der Geschichte der Philosophie, Tübingen 1935, S. 477, 481, 514 f.

Deutschland selbst kein Raum dafür zu sein schien. Tatsächlich war dann die Not-Wendigkeit nicht wirkend genug, um die Absicht in die Tat umzusetzen.

In diesem Rahmen einer deutschen Erziehung für Deutsche sind Fröbels Spracherziehungsbestrebungen zu verstehen. Um aber die Einzelheiten im Gebiete der deutschen Spracherziehung klarer erkennen zu können, sind allgemein Fröbels Erziehungsidee und vor allem sein Sprachbegriff eingehender zu betrachten.

Fröbel war in hohem Grade Autodidakt, sein immer waches Gefühl und sein stets rastlos tätiger Geist haben ihn viele seiner Gedanken eigentümlich und selbständig finden und entwickeln lassen. Den Einflüssen seiner Zeit war er deshalb aber nicht verschlossen, das zeigt schon seine starke Beeinflussung (für einige Zeit) durch Pestalozzi. Gerade im Falle Pestalozzi läßt sich das eigentümliche Verhältnis Fröbels zu seinen Zeit- und Geistesgenossen gut erkennen. Um 1809 war der Einfluß Pestalozzis auf Fröbel besonders stark. Es ist aber übertrieben, zu behaupten, er wäre in jener Zeit ein völlig kritikloser, begeisterter Pestalozzijünger gewesen.[91]) Man muß die beiden Aufenthalte in Iferten schon zusammensehen und kann trotzdem von einem Jüngertum und einem Höhepunkt der Pestalozziverehrung sprechen, jedoch nicht von einer kritiklosen Haltung. Fröbel hat Pestalozzi schließlich verlassen, weil er seine selbständige kritische Haltung nie ganz aufgegeben hatte. Freilich heißt es in der ersten Begeisterung: „. . . . der Unterricht im Geiste Pestalozzis ist der einzig wahre Naturgemäße, es ist der einzig beste für den öffentlichen und privaten Unterricht".[92]) Man muß berücksichtigen, daß Fröbel in Iferten das erste Mal den Unterricht einer großen Lehr- und Erziehungsanstalt sicher nach einem klar und fest geordneten Plane betrieben sah.[93]) Aber es darf nicht übersehen werden, daß es ihm auf den G e i s t ankommt. Schon in einem Briefe vom 17. 1. 1810 heißt es: „Pestalozzis Unterrichtsmethode ist wahr . . . . . aber sie hätte zur größten Unechtheit, zum häßlichsten Unsinn werden können, wenn man sie so, wie sie uns Pestalozzi gab, gleich auf das frühste Alter angewendet hätte. Dasjenige, was uns Pestalozzi wirklich als Unterrichtsmittel gibt, Zeichnen-, Formen- und Größenlehre, Kopfrechnen, Nägelis Gesangsunterricht, darf nicht früher als höchstens im 8. Jahre gegeben werden und muß auf jeden Fall durch einen früheren, lebendigeren, natürlicheren, kindlicheren Unterricht begründet werden, welchen ich den ersten Unterricht nennen will. Dieser muß die Quellen alles künftigen Unterrichts enthalten; und jeder einzelne Unterrichtsgegenstand, die Elemente einer jeden einzelnen Wissen

[91]) Vgl. Zimmermann, Ausgabe der „Menschenerziehung", S. 5.

[92]) Archiv Keilhau, Mappe A/10.

[93]) Fadrus, a. a. O., S. 354.

schaft müssen spiegelrein und klar und lebendig aus ihm hervorgehen."[94]) Der grundlegende Unterschied im Ausgangspunkte des Pestalozzischen und seines eigenen Erziehungsstrebens wurde Fröbel zwar gleich zu Beginn des zweiten Schweizer Aufenthaltes klar,[95]) aber er verehrte Pestalozzi trotzdem sein Leben lang.[96]) Bei Pestalozzi wurde besonders das formalbildende Element in den Sprachen betont, Fröbel hingegen legte mehr Wert auf das Rhythmische und Anschauliche in der Sprache.[97])

Aehnlich gewiß, wenn auch nicht so offensichtlich, ist Fröbels Verbundenheit mit anderen führenden Geistern seiner Zeit. Herder erfreut sich großer Verehrung in seinem Kreise.[98]) Er hat sich zeitlebens mit dem Thema Sprache befaßt. Es sei nur an die umfangreichen „Fragmente zur deutschen Literatur" und an die „Abhandlungen und Briefe über schöne Literatur und Kunst" erinnert, von der Preisschrift „Ueber den Ursprung der Sprache" ganz zu schweigen. Auch an Schelling muß gedacht werden. Schon als Forstamtsaktuar in Bamberg (1802—03) lernt Fröbel dessen Philosophie kennen und tritt, durch ihn geleitet, erst eigentlich in das Reich der Philosophie[99]) ein. Er interessiert sich vor allem für Schellings Ansichten über Philosophie und Kunst. So groß Schellings Einfluß auf die Gesamtlebensauffassung Fröbels aber auch sein mag, in unserem Zusammenhang ist er von geringerem Wert. Für Schelling hatte die Idee einer nationalen Sprachgemeinschaft keinerlei Bedeutung,[100]) außerdem ist er über die Frage nach dem Ursprung der Sprache nicht hinausgekommen. Noch 1850 regte er in der philosophisch-historischen Klasse der Akademie der Wissenschaften zum zweiten Male dasselbe Thema an, das die Akademie 80 Jahre vorher schon gestellt, und das seitdem viele Bearbeitungen erfahren hatte. Jacob Grimm hat diesen Antrag in seiner Rede vom 9. 1. 1851 zurückgewiesen und das Thema endgültig abgetan.[101])

Schleiermacher ist noch zu nennen. Bei ihm hat Fröbel mit Middendorff zusammen im S. S. 1815 gehört,[102]) und Fröbels erste Frau war

---

[94]) Aus einem Briefentwurf Fröbels an Frau von Holzhausen vom 17. Januar 1810, abgedr. bei Reinhard Stiebitz, Friedrich Fröbels Beziehungen zu Pestalozzi in den Jahren 1805 bis 1810 und ihre Wirkungen auf seine Pädagogik, Leipzig 1913. S. 89.

[95]) Stiebitz, a. a. O., S. 109.

[96]) A. Diesterweg, Päd. Jahrbuch 1855, S. 32 und 42, Stiebitz, a. a. O. S. 108.

[97]) Fadrus, a. a. O. S. 514.

[98]) Stöcker, Das Problem der Gemeinschaft bei Friedrich Fröbel, Diss. Halle 1936, S. 5, Anm. 14.

[99]) Fadrus, a. a. O. S. 353.

[100]) Gisela Becker, Die sprachphilosophischen Anschauungen Schellings (Staatsexamensarbeit, Halle 1936), S. 163.

[101]) Kleinere Schriften von Jacob Grimm, Berlin 1911, S. 236 bis 301.

[102]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 91.

eine Schülerin Schleiermachers wie eine Verehrerin Fichtes.[103]) Arnots „Fragmente über Menschenbildung" waren für Fröbel die „Bibel der Erziehung",[104]) und Hanschmann[105]) weist noch auf Friedrich Rückert und dessen „Dissertatio philologico-philosophica de idea philologiae" von 1811 hin. Wir setzen diese Liste nicht weiter fort, denn sie kann für unser Thema kaum etwas Förderndes bringen. Schon bei Gruner an der Musterschule in Frankfurt am Main (1805) ließ Fröbel am Ende alle Schriften, auch die der namhaftesten Pädagogen, hinter sich.[106]) Ein Beispiel von prinzipieller Bedeutung mag für das Ganze sprechen. Einmal, nach einem Gespräch mit Fröbel, meinte Benfey zu Pösche, die Gedanken, die Fröbel da eben entwickelt hätte, bewegten sich in Fichtes Satz, Gegensatz und Vermittlung. Pösche erwiderte dagegen, sie lehnten sich mehr an Hegels Methode an: da antwortete Fröbel, es handle sich sowohl um Fichte wie um Hegel und doch wiederum weder um den einen, noch um den andern, sondern um das Gesetz, das er selber der Natur abgelauscht habe und den Kindern zur Entwicklung biete.[107])

3. Fröbel im Verhältnis zur Sprachwissenschaft seiner Zeit.

Für Fröbels Verhältnis zu den Bestrebungen seiner Zeit, vor allem zur Romantik ist noch eine grundsätzliche Vorbetrachtung nötig.

Ganz im Anfang ist darauf hingewiesen worden, daß Fröbel Romantiker war. Mit der Romantik, ihrer Vorbereitung und ihrer unmittelbaren Folgezeit übernimmt der deutsche Geist nach langer Abhängigkeit die geistige Führung in Europa. Für diese Zeit kann man das erste Mal mit vollem Recht von deutscher Philosophie sprechen.[108]) Den breitesten Raum nimmt die „Entwicklung des Idealismus"[109]) ein. Der Idealismus ist der typisch deutsche Beitrag zum Geistesleben des Abendlandes. Wir werden sehen, wie Fröbel eine spezifisch deutsche, nämlich die pädagogische Variante hinzubringt. Es ist bezeichnend, daß die Entwicklung des Idealismus durch den ebenso deutschen Kritizismus vorbereitet wurde. Infolge dieser Vorbereitungsarbeit ist die deutsche Romantik besonders dadurch gekennzeichnet, daß mit ihr alles „im Aufbruch" ist. Das neue Lebensverhältnis läßt sich vielleicht am besten dadurch charakterisieren, daß man sagt: Was bis dahin literarisches Motiv war, das wird den Romantikern philosophisches Problem. Sie fragen nach dem Wesen und seinen Erscheinungsweisen. Gegenüber den Rationalisten mit ihrer Reflexionsform sehen die Romantiker die organische Form aller Entwicklung. Spekulativ sind sie

[103]) WL. I, S. 60.
[104]) Halfter, Werdegang . . . . . S. 171.
[105]) Zimmermann, „Menschenerziehung", S. 460, Anm. 20.
[106]) Halfter, Werdegang . . . . . S. 164, Fadrus, a. a. O. S. 353.
[107]) R. Benfey, Erinnerungen an Friedrich Fröbel, Coethen 1880, S. 62.
[108]) Windelband-Heimsoeth, a. a. O. S. 444 bis 524.
[109]) Windelband-Heimsoeth, a. a. O. S. 477 bis 524.

anfangs beide. Die frühe Romantik geht auf der Suche nach dem Wesen und seiner Schöpfung den Weg von außen nach innen.[110]) Der „religiöse Sinn", der Sinn „für das Unsichtbare" ist ihr die Quelle aller Erkenntnis.[111]) Diese transzendentale Romantik bekennt sich „zu der Lehre des gottoffenbarten Wortes".[112]) Die Ursprache wird Gegenstand auf ihrem Weg „nach Hause".[113]) Gesetzhaftigkeit und Rhythmik der Sprache werden spirituell empfunden. Die Zahl ist für sie, vor allem für Novalis, „das mystische Grundprinzip der schöpferischen Gestaltung überhaupt".[114]) In der Sprache sieht man die geheimnisvolle Ordnung der Zahl walten.[115]) Die jüngere Romantik geht den Weg von innen nach außen, sie wendet sich der Welt der Erscheinungen zu.[116]) Sie ist diesseitig.[117]) Gemeinsam ist beiden Phasen, daß der Weg „aus der Einsamkeit einer erkenntnissuchenden spekulativen Philosophie zur Versenkung in die Religion" führte. „Die Idee des in Liebe verbundenen, allbeseelten Universums mündet in die Idee eines allerschaffenden, allgegenwärtigen Gottes ein."[118]) Die Zeit nach der Romantik (Junges Deutschland z. B.) setzt dem „religiösen Sinne" den „geschichtlichen Sinn" entgegen.[119]) Wir werden sehen, wie sich in Fröbel alle drei Phasen, die der „transzendentalen", die der „diesseitigen Romantik" und die der Nachromantik wirksam treffen. Vorausnehmend sei schon darauf hingewiesen, daß er sowohl von Fichte wie von Schelling beeinflußt ist und durch seine praktische Tätigkeit auf die Erziehungs r e a l i t ä t e n verwiesen wurde.

Ohne Zweifel ist die Romantik eins der schwierigsten Kapitel in der Geschichte der deutschen Geistesentwicklung. Schon daraus ergeben sich kaum zu überwindende weitere Schwierigkeiten bei der Betrachtung Friedrich Fröbels. Das Bild muß sehr verschieden ausfallen, je nachdem, ob wir ihn vom vorromantischen oder vom nachromantischen Standpunkte aus ansehen, oder gar mit den Augen der Romantiker selber betrachten. Einer Zeit aufklärerischer Bestrebungen wird Fröbel unklar, verworren und widerspruchsvoll, einer Zeit dagegen, in der das Gefühl vorherrscht, wird er schon wieder zu rationell strebend erscheinen. In einer Zeit betonter Autorität wird man seine wesensgemäß g e f ü h r t e Entwicklung des Menschen hervorheben und besonders werten, während man in einer Zeit des sogenannten Liberalismus das Nachgebende, auf die Güte der selbst-

---

110) Eva Fiesel, a. a. O. S. 133.
111) Novalis nach Eva Fiesel, a. a. O. S. 198.
112) Eva Fiesel, a. a. O. S. 51.
113) ibid.
114) Eva Fiesel, a. a. O. S. 20.
115) ibid.
116) Eva Fiesel, a. a. O. S. 131.
117) ibid.
118) Eva Fiesel, a. a. O. S. 193.
119) Eva Fiesel, a. a. O. S. 198.

tätigen Entfaltung Vertrauende in seinen Erziehungsbestrebungen unterstreicht.[120]) So hat man ihn in dieser letzten Hinsicht mit Berthold Otto in einem Atemzug genannt.[121]) Aber dazu besteht wenig Berechtigung. Berthold Otto endet fast überall in Psychologismus, und mit seiner Altersmundart stellt er sich in schroffen Gegensatz zu Fröbel. Dieser geht zwar auch dem Kinde entgegen; aber er führt das Kind in die Kulturgüter, während Berthold Otto sich bemüht, dem Kinde die Kulturgüter zu bringen, indem er sie kindgemäß „zuschneidet". Der „erste Grundsatz jedes Sprachunterrichts" ist nach Ottos eigenen Worten, „daß man die Kinder reden läßt, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist."[122]) Seine Faustübertragung in die Kindesmundart ist wohl das treffendste Beispiel hierfür, und sein Psychologismus auf unserem Gebiet äußert sich in Sätzen wie: „Grammatik ist nichts als ein Kapitel der Psychologie."[123]) Aber die nur psychologische Betrachtung ist einseitig. Diese Einseitigkeit ergibt sich schon daraus, daß das Feld der psychologischen Beobachtung die rationalen logisch gefügten Phänomene sind, während die Sphäre des Nichtrationalisierten von der Psychologie in das Gebiet der pathologischen und genetischen Vorstufen verwiesen wird.[124]) Das Nichtrationalisierbare spielt aber gerade bei Fröbel eine wesentliche Rolle. Die Sprache ist ja genetisch den Lebensphänomenen der Gebärdung eingebettet, und dieses Moment des lebendigen Ausdrucks durchsetzt auch die geistig durchgebildeten Sprachen der Kulturvölker.[125]) Die Sprache gehört überall und immer auch zur Kette der Lungen- und Herzkreisläufe[126]), und das Wesen des lebendigen Ganzen der Sprache wird durch keine einzelne ihrer Funktionen völlig gefaßt.[127]) Der Sprachorganismus schwebt vielmehr zwischen Natur und Geist, und „weder historische noch naturwissenschaftliche Gesetze dirigieren ihn". [128]) „Nur durch die gemeinsame Arbeit der Linguistik, der Sprachvergleichung und Sprachgeschichte, der Biologie, der Psychologie und der Psychopathologie, dürfen wir hoffen", die Erforschung des Aufbaus der Gegenstandswelt

[120]) Vgl. Fadrus, a. a. O. S. 347.

[121]) Fadrus, a. a. O. S. 518, Nohl-Pallat, Handbuch der Pädagogik, Bd. I, S. 4 und 7, Bd. II, S. 75, Bd. III, S. 109.

[122]) Berthold Otto, Lateinbriefe, S. 5, abgedr. bei Kretschmann. Was sagt Berthold Otto? S. 71.

[123]) Vgl. H. Steinthal, Abriß der Sprachwissenschaft, Berlin 1881—93, S. 42 f., 85, 92 u. ö. Kretschmann, a. a. O. S. 79, vgl. auch S. 68 f.

[124]) Heinz Werner, a. a. O. S. 1.

[125]) G. Ipsen, Sprache und Gemeinschaft (im Bericht des XII. Kongresses der deutschen Gesellschaft für Psychologie, 1931), S. 188.

[126]) Ipsen, ibid.

[127]) A. A. Grünbaum, Sprache als Handlung (im Bericht des XII. Kongresses der deutschen Gesellschaft für Psychologie, 1931), S. 168.

[128]) Ernst Cassirer, Philosophie der symbolischen Formen, Berlin 1923—29, Bd. I, S. 107.

durch die Sprache „fortschreitend zu bewältigen."[129]) Aber bis heute, so sagt Bühler[130]), ist es noch keinem gelungen, „das praktisch überall Betätigte auch nur einigermaßen so zu ordnen, daß eine Uebersicht des ganzen Induktionsverfahrens der Sprachforscher möglich wäre." Auch eine zusammenfassende Darstellung der Geschichte der Sprachphilosophie steht noch aus.[131])

Während es Berthold Otto als das Wesentliche der Geistesbildung betrachtet, die Kategorien bewußt zu machen (wobei es sich nur um psychologische handelt), sieht Fröbel die Geistesbildung erstens gar nicht als irgendwie gesondert an und handelt es sich zweitens bei ihm um die Bewußtwerdung des Menschheitlichen.[132]) Unter Menschheitlichem versteht er ein Totales. Weiterhin herrscht bei Fröbel immer mindestens Gleichwertigkeit von Individuum und Gemeinschaft. Bei einer Veränderung dieses Sachverhaltes in der Wechselwirkung zwischen Individuum und Gemeinschaft erhält die Gemeinschaft den Vorrang. Dagegen ist das Verhältnis bei Berthold Otto fast umgekehrt: Die Geselligkeit ist dienender und helfender Faktor. Grammatik treiben heißt in diesem Kreise, „die Äußerungen des eigenen Sprachgefühls durch vergleichende Selbstbeobachtung zusammenzustellen und auf Regeln zu bringen."[133]) Auch im Organismusgedanken unterscheiden sich Fröbel und Otto. Wir müssen bedenken, daß dieser Gedanke spekulativ-philosophisch begann und Fröbel ihn so durch Schelling erfuhr, daß er ins Empirisch-Naturwissenschaftliche weitergeführt wurde und schließlich mit der Nachromantik ins Mechanistische ging, ehe Berthold Otto ihn aufnahm und seinerseits eigentümlich begriff. Ein grammatikalischer Begriff ist ihm z. B. nur eine Ausgestaltung des Naturwissenschaftlichen.[134]) Es fehlt übrigens noch eine Untersuchung über das Einfluß-Verhältnis Lazarus-Steinthal-Otto. Ganz im Sinne seines Lehrers Steinthal ist es z. B. auch, wenn Berthold Otto sich mit seinen Betrachtungen in Analogie zur Natur bewegt und betont, daß man ebenso wenig von einem Erlernen der Sprache wie beim Aufblühen der Blume von einem Blühenlernen sprechen könne.[135]) Für Berthold ist das Sprachgefühl „einfach da", und es handelt sich für ihn nur darum, es bewußt zu machen.[136]) Fröbel aber will eine durch Wechselwirkung geförderte Ent-

---

[129]) Cassirer, Die Sprache und der Aufbau der Gegenstandswelt (XII. Kongreßbericht der deutschen Gesellschaft für Psychologie, 1931), S. 145.

[130]) Karl Bühler, Sprachtheorie, Jena 1934, S. 15.

[131]) Cassirer, Philosophie der symb. Formen, S. 55 ff.

[132]) Vgl. z. B. WL., I, S. 221.

[133]) Berthold Otto, Beiträge zur Psychologie, S. 28 (Kretschmann, a. a. O., S. 82).

[134]) Berthold Otto, Beiträge zur Psychologie S. 237 f. (Kretschmann, a. a. O., S. 67).

[135]) Berthold Otto, Familienreform, S. 175 (Kretschmann, a. a. O., S. 69), vgl. Steinthal, a. a. O., S. 83.

[136]) Berthold Otto, Beiträge zur Psychologie, S. 129 (Kretschmann, S. 67).

wicklung des Immanenten. Die Analogie von Natur- und Geistesbildung ist bei Berthold Otto doch nur äußerlich und einseitig naturwissenschaftlich gesehen und gar nicht in einer Idee der Erziehung zentriert, wohingegen es sich bei Fröbel um eine untrennbar organische Verbundenheit und Wechselwirkung handelt. Es geht hier aber letzten Endes nicht um das Verhältnis Fröbel-Berthold Otto, auch nicht um das Verhältnis Fröbels zu den einzelnen Entwicklungsphasen der Sprachphilosophie in der deutschen Romantik. Berthold Otto wurde nur herangezogen, um grundsätzlich zu zeigen, wie gefährlich es ist, Fröbels Spracherziehung von einem fremden Blickfeld her zu betrachten. Solch ein fremdes Feld wäre die Psychologie einerseits wie andererseits irgend ein Zweig der Sprachforschung. Für den Philologen z. B. ist die Sprache ein Mittel, um in das geistige Wesen und Leben der Völker einzudringen. Er hat es mit der Geschichte zu tun.[137]) Der Linguist bestimmt die Sprachgebilde, das Lautsystem, den Wortschatz und den Satzbau einer gegebenen Sprache.[138]) Der Psychologe dagegen behandelt die Sprechereignisse, die Handlungen, und der Soziologe schließlich bestimmt die Sprache als geistiges Kontakt- und Verkehrsmittel.[139]) Für den Pädagogen aber ist die Sprache zugleich Mittel und Zweck der Menschenerziehung.[140])

Mit der Frühzeit der Romantik hat Fröbel das Charakteristikum gemeinsam, daß die Sprache kaum eine abgesonderte Behandlung als Objekt einer Fachwissenschaft erfährt.[141]) Während von den früheren Romantikern aber z. B. die Fremdworte bevorzugt werden[142]) (Novalis!), kämpft Fröbel mit den Vertretern der jüngeren Romantik dagegen an. Mit der Zentrierung im Religiösen und mit seiner Fichte-Anhängerschaft gehört Fröbel zur früheren Romantik, mit der Vertretung des transzendentalen Idealismus und der Emanationslehre zum frühen Schelling, mit seinem Nationalismus zur Nachromantik. Die Beispiele ließen sich noch vermehren, sie genügen aber, um zu zeigen, daß wir Fröbel nicht einfach mit den Augen des Physiologen, Soziologen, Linguisten, Historikers, Psychologen, Physiognomikers usw. betrachten dürfen. Er selber hat sich vor solch einer Sehweise gehütet. Was die anderen philosophisch, psychologisch usw. erlebten, das erlebte er total pädagogisch.[143]) Als Pädagoge hat er gelebt und gewirkt, und von dieser Grundhaltung her hat er in die anderen Wissenschaftsbereiche geschaut. So wollen auch wir zuerst und zuletzt seine Bestrebungen in der Spracherziehung von der Pädagogik her ansehen, und mit dieser Voraussetzung versuchen wir, auf die Sprachtheorien der Romantik, soweit

[137]) Vgl. Cassirer, Philosophie der symb. Formen, I, S. 110
[138]) Karl Bühler, a. a. O., S. 96.
[139]) ibid.
[140]) Vgl. Eva Fiesel, a. a. O., S. 215.
[141]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 1.
[142]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 35.
[143]) WL., I, S. 135 f., II, S. 240.

sie bei Fröbel vorhanden sind, hinzuweisen. So wird sich durch seine eigene Sprachtheorie zwar keine sprachwissenschaftliche Förderung ergeben, wohl aber eine neue Einsicht in die Gedankenwelt des Pädagogen.

Gegenwärtig wird in dem Gebiete der Sprachtheorie wieder sehr rege gearbeitet.[144]) Im Rahmen dieser Arbeit dürfen wir uns nicht auf dieses weite Feld begeben. Auch historisch würden wir uns nur verlieren. Wir müßten bis auf die Anfänge der abendländischen Sprachbetrachtung, bis zur griechischen Sophistik,[145]) zurückgehen, ohne doch dadurch viel für das Verständnis der Spracherziehung bei Fröbel vorzubereiten. Hier und da sehen wir auf einzelne Züge besonders hin, weil sie in der Zeit Fröbels wieder erscheinen. So stellt die Platonische Sprachphilosophie „den tiefsten Versuch der Antike dar, die Ausdrucksprache gegenüber jeder Imitationstheorie als geistige Aktivität, als Medium des Logos, als Denkinstrument zum Zweck der Wirklichkeitserfassung klar zu stellen,“[146]) und diese Blickrichtung geht dann über die vielen Jahrhunderte hinweg nicht mehr verloren.[147]) Von Plato über Harsdörffer (Schutzschrift für die teutsche Spracharbeit) und Schottelius (Ausführliche Arbeit von der teutschen Haubtsprache, 1663) führt dieser Weg.[148]) Die Anlehnung der Sprachwissenschaft an Mathematik und mathematische Naturtheorie wiederum weist auf die Renaissance zurück. Andererseits sind direkte Beziehungen der romantischen Sprachphilosophie zu Rousseau, Brosses, Bonald, St. Martin nachzuweisen. Mit der Feststellung von Einflüssen wäre aber wenig gewonnen.[149]) Wichtiger ist die innere Verwandtschaft zu Jacob Böhme, zu Hemsterhuys, Hamann. „Immer aber, wo solche Verwandtschaft zutage tritt, scheint die Frage, ob im Einzelfall Konvergenz oder Entlehnung vorliegt, schwer zu entscheiden.“[150]) Diese Entscheidung ist auch gar nicht nötig; denn wie die Sprachphilosophie der Romantik aus dem Wesen des romantischen Geistes entspringt und daher zu begreifen ist,[151]) so ist Fröbels Spracherziehung aus seiner Erziehungsidee zu erfahren. Setzen wir den Beginn der wirklichen Sprachwissenschaft im engeren Sinne mit der Wende des 18. zum 19. Jahrhundert an,[152]) dann

---

[144]) Karl Bühler, a. a. O., S. IX.

[145]) Julius Stenzel, Philosophie der Sprache (Handbuch der Philosophie, Abtlg. IV A.), S. 56.

[146]) Heinz Werner, Grundfragen der Sprachphysiognomik, S. 15 f.

[147]) Heinz Werner, a. a. O., S. 16.

[148]) ibid.

[149]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 7.

[150]) ibid. Es ist z. B. interessant festzustellen, daß Fröbel ähnliche Gedanken hatte, wie sie Goethe in „W. Meisters Lehr- und Wanderjahren“ geäußert hat. Fröbel hat dieses Werk aber erst 3 Jahre vor seinem Tode (1849) kennen gelernt. (Fadrus, a. a. O., Heft 10, S. 513.)

[151]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 7.

[152]) Nohl-Pallat, Handb. d. Pädag., S. 305.

dürfen wir sagen, daß die Sprachideen vor und nach der Romantik durch die Bemühungen einer Rationalisierung der Sprache gekennzeichnet sind.[153]) Mit der Romantik ist anscheinend der Sprachsinn selber erwachsen und ebenso mit ihr erloschen.[154]) Die eigentliche Sprachphilosophie der Romantik endet mit dem späten Friedrich Schlegel.[155]) In Humboldt, kann man sagen, sammelt sich alles, was an Sprachphilosophie vor ihm und mit ihm vorhanden war.[156]) Von ihm aus denken dann auch die meisten der späteren Theoretiker. So erscheint es beinahe als symptomatisch, daß in einer Reihe von neun Vorträgen zum Gesamtthema Sprachtheorie (gehalten auf dem XII. Kongreß der deutschen Gesellschaft für Psychologie, 1931) von fast jedem Redner der Name und die grundlegende Arbeit Humboldts genannt und zum Beweis angeführt wird. Die Schriften der Romantiker selber nehmen dagegen in der Problemgeschichte der deutschen Sprachwissenschaft einen geringen Raum ein. Man kann mit ihnen in der exakten Fachwissenschaft wenig anfangen, weil dort die exakte Formulierung wissenschaftlicher Probleme fehlt und keine methodische Klarheit vorhanden ist, weil in ihnen das Erfahrbare nur um des Unerfahrbaren willen aufgesucht wird und alle Grenzen verwischt erscheinen.[157]) Dennoch baut die Sprachwissenschaft auf den Einsichten der Romantik auf. Aber die Ideen der romantischen Sprachphilosophie führen über die Grenzen der Fachwissenschaft hinaus und sind so beschaffen, daß sie jeder Fachwissenschaft den gesicherten Boden zu entziehen drohen. „Sie rühren an das Geheimnis der Sprachen in einer Tiefe, vor der die rationale Erkenntnis verstummen muß und keine Beweiskraft mehr hat, und wo dem unbeweisbaren Glauben allein noch das Recht zusteht, eine Entscheidung zu fällen."[158]) Die sprachphilosophischen Probleme der deutschen Romantik waren ähnliche wie die der deutschen Mystik und des Sturms und Drangs. Sie werden mit jeder Wiederkehr eines deutschen Idealismus vom Geiste der Romantik auftauchen, wenn es gilt, sich eines philosophischen Materialismus zu erwehren.[159])

Welches waren nun, in großen Zügen gesehen, die Sprachideen der Romantik?

Das achtzehnte Jahrhundert und vor allem die französischen Theorien[160]) hatten sich mit der Frage nach der Priorität von Gesellschaft oder Sprache befaßt. Diese Fragestellung ist für die Romantik bedeutungslos. Ihr zentrales und universales Erlebnis ist das Spracherlebnis[161]),

[153]) Vgl. Eva Fiesel, a. a. O., S. 195.
[154]) Vgl. Eva Fiesel, a. a. O., S. 202.
[155]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 110.
[156]) Eva Fiesel, a. a. O. ,S. 215.
[157]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 240 f.
[158]) ibid.
[159]) ibid.
[160]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 57 f.
[161]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 2.

und von diesem Spracherlebnis ist auszugehen. Von hier aus wird verständlich, daß die Begriffe der romantischen Sprachphilosophie gar keine terminologische Determination anstreben und gar nicht formal verstanden, sondern daß sie im Kern empfunden werden sollen. Daher stammt ihre Uneindeutigkeit. Sie wollen nicht erklären, sondern nur andeuten und lassen sich ebensowenig umgrenzen, wie die von der Mitte ausgehenden Strahlen eines Lichtkegels im Raum.[162])

Die romantische Sprachidee ist die von der Sprache als Schöpfung[163]), und als Postulat an den Geist.[164]) Sie ist die Idee einer inneren Sprache, und das Wort hat für sie nur indikatorischen Wert.[165]) Die Leistung der menschlichen Sprache ist aber dreifach: Kundgabe, Auslösung und Darstellung, oder, wie es Bühler[166]) zuletzt formuliert: Ausdruck, Appell und Darstellung. Die Idee der Sprache als Schöpfung und als Postulat an den Geist geht hervor aus dem transzendentalen Idealismus und trennt sich auch nicht von ihm. Die Sprache ist in diesem Sinne eine innere Handlung des wollenden und zu klarem Bewußtsein strebenden Geistes[166a]). Das Spracherlebnis erwächst deshalb aus dem Sprecherlebnis, oder, pädagogisch gesehen: Spracherziehung muß durch Sprecherziehung geschehen[167]).

Das Spracherlebnis der Romantik entstammt dem Erlebnis des sich besinnenden Menschen. Es ist ganz gleich, ob der Mensch sich hierbei nach innen oder nach außen wendet, es handelt sich in beiden Fällen um die Erfahrung des Wunders, das der menschliche Geist schafft. Die Romantik erlebt an diesem Ereignis vor allem stets „die Phase, in welcher der Geist in die Erscheinungsform der Sprache eingeht, so daß für sie die äußere Sprache immer nur auf die innere zurückweist“[168]).

Die Sprache gilt in der Romantik als die notwendige und unmittelbare Ausdrucksform des menschlichen Geistes, als seine Schöpfung, sein Abdruck und sein Spiegel.[169]) Sie ist in diesem doppelten Sinne metaphorisch. Bernhardi, mit dessen Sprachlehre sich Fröbel eingehend beschäftigt hat, hat diese Metaphorik im philosophischen Sinne gedeutet.[170]) Für ihn ist die Sprache Darstellung von Vorstellungen durch artikulierte Laute[171]). Er geht von der philosophischen Grammatik Novalis und der Schlegels aus[172]) und wollte das System Fichtes auf die Formgebung der Sprache

---

[162]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 3 f.
[163]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 12.
[164]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 3 und S. 22.
[165]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 2.
[166]) a. a. O., S. 28. [166a]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 12.
[167]) Vgl. S. 8.
[168]) Gisela Becker, a. a. O., S. 47 f.
[169]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 8.
[170]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 16.
[171]) August Ferdinand Bernhardi, Anfangsgründe der Sprachwissenschaft, Berlin 1805, S. 21.
[172]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 86.

anwenden, während Friedrich Aſt[173]) von Schellings Grundbegriffen der Philoſophie ausging.[174]) Da der Autodidakt Fröbel ſich bei dieſen beiden und bei anderen Rat holte und die gewonnenen Erkenntniſſe eigentümlich verarbeitete, iſt es kaum möglich, ihn widerſpruchslos in das Syſtem der romantiſchen Sprachphiloſophie einzuordnen.

Das Grundthema aller Romantik iſt „die unaufhörliche Verwandlung aller Form und das hinter ihr liegende Geheimnis einer inneren, einer metaphyſiſchen Sprache."[175]) Jede Feſtwerdung empfindet die Romantik als Form. Gegen die Formwerdung wehrt ſich die frühe Romantik,[176]) während die jüngere gerade die Form als das Werk des Geiſtes am Stoff lobt.[177]) Allerdings vergißt ſie dabei nicht, daß ſich die Form mit dem Formenden ſelbſt verwandelt.[178]) Die Form iſt für ſie ein bloßer Verhältnisausdruck. Sie macht aber doch nicht das eigentlich objektivierende Prinzip der Erkenntnis aus.[179]) Der in der Romantik ſchmerzlich empfundene „Zwieſpalt zwiſchen Weſen und Erſcheinung, zwiſchen Geiſt und Materie, zwiſchen Unendlichkeit der Verwandlung und Unendlichkeit der Beharrung" ergibt die „zwiefache Stellung der Sprache" für dieſe Zeit. Dieſe zwiefache Stellung der Sprache findet in der Antitheſe von äußerer und innerer Sprache ihren Ausdruck,[180]) und dieſen Zwieſpalt wollte Fröbel durch die Tat und unmittelbare Darſtellung in Spiel und Sprache, Werk überhaupt, überbrücken. Seiner Geiſtesart lag die rationelle Einheit des Gedankens ferner als die Einheit im unmittelbaren Gefühl und noch ferner, als die impulſive Notwendigkeit zur Tat.[181]) Die Bevorzugung der Form gegenüber der auflöſenden Tendenz[182]) verbindet Bernhardi mit Fröbel, ſcheidet Fröbel aber von der Romantik, und die Bindung der Form an die Kategorien der Logik trennt Bernardi wiederum von Fröbel.[183])

Der Romantik verſchmilzt der Begriff der Poeſie mit dem der erſten, der Urſprache.[184]) Während die Sprachbetrachtung der frühen Romantik nicht von der Welt der empiriſchen Sprachen ausgeht,[185]) tut dies Fröbel. Dennoch unterſcheidet er ſich in dieſer Beziehung von der jüngeren Romantik. Dieſe blickt von den anderen Sprachen gelegentlich auf die deutſche, Fröbel aber findet nach anfänglichem Taſten ſeine deutſche Sprachheimat

[173]) Grundlinien der Grammatik, Hermeneutik und Kritik.
[174]) Eva Fieſel, a. a. O., S. 152.
[175]) Eva Fieſel, a. a. O., S. 241.
[176]) Eva Fieſel, a. a. O., S. 23.
[177]) Vgl. Eva Fieſel, a. a. O., S. 135.
[178]) Eva Fieſel, a. a. O., S. 33.
[179]) Vgl. Caſſirer, Philoſ. d. ſymbol. Formen, I, S. 104.
[180]) Eva Fieſel, a. a. O., S. 22.
[181]) Vgl. Rönſch, a. a. O., S. 70.
[182]) Eva Fieſel, a. a. O., S. 23 f.
[183]) Eva Fieſel, a. a. O., S. 66.
[184]) Eva Fieſel, a. a. O., S. 51.
[185]) Eva Fieſel, a. a. O., S. 21.

und blickt von ihr aus auf die außerdeutschen Sprachen. Dies ist ein Zug nach romantischer Sprachphilosophie. In dieser Zeit sammeln sich alle Sprachideen noch einmal um ein gemeinsames Zentrum. In der früheren Romantik war die Musik dieses Zentrum. „Die Behandlung der Nationalsprache geschieht in dieser Zeit im Sinne einer Charakteristik, nicht im Sinne eines Zieles und Ideals."[186]) In der jüngeren Romantik ist es die historisch und genetisch gesuchte diesseitige Ursprache mit dem ehemaligen Bildcharakter.[187]) An Stelle der metaphysischen der frühen Romantik tritt mit ihr der Begriff der mythischen Ursprache.[188]) Von hier aus führt der Weg zur Idee einer betont nationalen Sprache, der Muttersprache.[189]) Wahrhaft sprechen heißt dann: deutsch sprechen.[190]) In der Zeit des jungen Deutschlands entwickelt sich die Sprachansicht durch die Gegenwartsbetonung[191]) und die Prosa (als wahrhaften Ausdruck und sprachliches Band der politischen und sozialen Gemeinschaft[192]) weiter zu einer Art Sprachutilitarismus.[193]) Solchem Utilitarismus war Fröbel trotz aller hic et nunc-Betonung feindlich. Er blieb Idealist, und die Sprache behielt für ihn auch die Zentralstellung, die sie in der Zeit der frühen Romantik innegehabt und mit der diesseitigen Romantik verloren hatte.[194])

Der gemeinsame Grundzug in den Sprachideen aller Romantiker bleibt die Verankerung in der Religion.[195]) Allgemein darf man sagen, daß sich in den Sprachideen der Romantiker irrationale und äußerst rationalistische Elemente, philosophische und historische Erkenntnisse und ein fast doktrinärer Symbolismus nebeneinander finden,[196]) und daß das Ziel des Weges, den Herder begann und den die Romantik fortsetzte, die Erkenntnisse des Geistes durch das Medium der Sprache war.[197]) Man endete im völkischen Sprachgeist. Hiermit begnügt sich der Pädagoge Fröbel aber nicht. Ihm kommt es nicht auf den theoretischen Gehalt allein an. Das Aufsuchen der Stellung der Sprache im Ganzen der Erkenntnis und ihr Wert für den Aufbau der Erkenntnis- und Gegenstandswelt[198]) sind ihm teils Voraussetzungen, teils Bestätigungen seines pädagogischen Tuns.

---

[186]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 47.
[187]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 137 f.
[188]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 155.
[189]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 205.
[190]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 207.
[191]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 197.
[192]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 233.
[193]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 232.
[194]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 136.
[195]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 188 und 238.
[196]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 155.
[197]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 215.
[198]) Vgl. Cassirer, Philos. d. symbol. Formen, I, S. 89.

Noch ein besonderer Zug in der Sprachphilosophie der Romantik ist hervorzuheben. In ihr wird die Sprache durchweg sinnbildlich und ausdruckshaft verstanden. In dieser Sinnbildlichkeit ist sowohl für ein mehr körperhaft konkretes wie auch für ein abstraktes physiognomisches Spracherlebnis Raum. In der frühen Romantik herrscht der Wille zur Abstraktion, da ist „die Sprache die Dynamik des Geisterreiches", da sind für Novalis z. B. die Abstrakta die Gasarten unter den Wörtern, und er wünscht, daß jede geistige Sprache die konkreten Bilder ätherisiere.[199]) In der jüngeren Romantik herrscht dagegen der Wille zur Konkretisierung. So sind für Jean Paul selbst die Abstrakta nur Abdrücke des Sinnlichen.[200]) Gemeinsam ist beiden Phasen der Romantik aber eine Auffassung der Sprache, die Heinz Werner als physiognomische Auffassung bezeichnet. Er geht davon aus, daß es keinen sinnlichen Gegenstand und keine sinnliche Eigenschaft gibt, die wir nicht nur begrifflich-sachlich, sondern ebenso auch „ihrer inneren Bewegung, ihrem Ausdruck nach" erleben und erfassen könnten. Es handelt sich für ihn nicht um zwei verschiedene Welten, sondern um zwei verschiedene Seins-Fassungen, die wir an „demselben" Gegenstande zu vollziehen vermögen: die rationale begriffliche Fassung und die Fassung dem Ausdrucke, der inneren Dynamik nach."[201]) Die letztgenannte bezeichnet er als physiognomische Fassung. Diese ausdrucksmäßige Erfassung, meint Werner, ist auf jeden Gegenstand der Umwelt anwendbar,[202]) und speziell die Wortphysiognomik hat die bedeutende Aufgabe, den aktiven Formungsgesetzen nachzuspüren.[203]) Die aktiven Formungsgesetze waren es, die Fröbel in der Mineralogie zuerst erlebte, und denen er später in der Sprache nachging. Mit sehr viel Berechtigung rechnet ihn Werner[204]) unter die Wortphysiognomiker. Seit seinem ersten Schweizer Aufenthalt betrachtete Fröbel in dem angedeuteten Sinne physiognomisch.[205]) Aber durch diese Feststellung erscheint seine Sprachtheorie noch unklarer, als sie es auf Grund der bisherigen Schwierigkeiten war. Werner meint nun, „die genetische Priorität gegenüber der sachlichen Fassung" wäre kaum zu bestreiten; aber mit dem Fortschritt des abstrakten sachlich-kategorialen Denkens tritt die physiognomische Auffassungsweise in den Hintergrund,[206]) ohne jedoch ganz zu verschwinden, denn das Spracherlebnis bleibt im weiten Sinne leiblich. Als besondere Merkmale der physiognomisch erfaßten Sprache nennt Werner 1. einen eigentümlich dynamischen Zug in der Sphäre psycho

[199]) Heinz Werner, Sprache und Ausdruck (XII. Kongreßbericht der Gesellschaft für deutsche Psychologie, 1931), S. 210, Grundfragen d. Sprachphysiognomik, S. 203.

[200]) ibid.

[201]) Werner, Grundfragen . . . S. 2.

[202]) a. a. O., S. 15.

[203]) a. a. O., S. 147.

[204]) a. a. O., S. 141 und 179.

[205]) Zimmermann, Menschenerziehung, Reclam, S. 472, Anm. 59.

[206]) Werner, a. a. O., S. 9.

physischer Neutralität (innere Haltung, Spannung und Bewegung).[207]) 2. Sinnfälligkeit im Intersensoriellen, die nicht identisch mit Materialität ist.[208]) 3. Sinnhaftigkeit (der Ausdruck ist nur aus einer „übergreifenden Totalität, einem ideellen, systematischen oder auch konkreten Situationszusammenhang heraus, von dem er ein Teil ist, verstehbar . .").[209])

An anderer Stelle bezeichnet er Leiblichkeit oder Substantialität, die schon genannte Sinnhaftigkeit, außerdem Bildlichkeit, psycho-physische Indifferenz, sensorische Indifferenz, sachlogische Indifferenz und die „Zügigkeit (Dynamik)[210]) als vor aller sensoriellen und sonstigen Aufgliederung des Erlebnisses wirkend. Im nüchtern-praktischen Leben herrscht die sachlich-technisch-begriffliche statt der primären, neben und vor aller intellektualistischen, physiognomischen Fassung.[211]) Aber er behauptet, es wäre ein Vorurteil des theoretischen Menschen, wenn er annähme, daß die physiognomische Auffassungsweise überwunden sei und nicht über den Bereich animalischer Leiblichkeit hinausgehe.[212]) Auf die Beweise, die er dafür bringt und auf die ganze Problematik einer Sprachphysiognomik oder gar einer physiognomischen Grammatik, wie er sie anstrebt, können wir uns hier nicht einlassen. Es muß genügen, festzustellen, daß die physiognomische Auffassungsweise im Wernerschen Sinne allgemein für Fröbel zutrifft.

Außer den genannten allgemeinen Merkmalen ist der Sprachphysiognomik eigen, daß in ihr das Verhältnis des Ganzen zum Teile und des Teiles zum Ganzen grundsätzlich anders ist, als im „geometrischen" Bereich der Gestalten.[213]) In ihr herrscht auch die Paradoxie, daß etwas Unanschauliches anschaulich werden kann.[214]) Substantiva wären in einer physiognomischen Grammatik dynamisiert, und „Raum, Zeit und Zahl, in der reinen Begriffssprache quantitativ gefaßt, sind physiognomisch durchweg dynamische Qualitäten. Der physiognomische Raum, in dem die physiognomischen Wörter leben, besitzt Dimensionen (oben-unten, vorne-hinten, rechts-links) die als solche keine bloßen Richtungsrelationen, sondern gesichthafte, dynamische Eigenschaften zeigen."[215]) Die Sprachphysiognomik ist allerdings nicht imstande, mathematisch genaue Relationen zwischen Bedeutung und Anordnung von Lauten und Lautverbindungen herzustellen.[216]) Darum hat sich Fröbel bemüht, begab sich dann jedoch in eine Art Kabbalistik.[217]) Die in der Sprachphysiognomik waltende Subjektivität ist aber

[207]) Werner, Grundfragen . . . S. 5.
[208]) a. a. O., S. 6.
[209]) a. a. O., S. 7.
[210]) a. a. O., S. 33.
[211]) a. a. O., S. 3.
[212]) a. a. O., S. 3.
[213]) a. a. O., S. 49.
[214]) a. a. O., S. 74 f., 94. Derselbe: Sprache und Ausdruck, a. a. O., S. 208.
[215]) Werner, Sprache und Ausdruck, a. a. O., S. 203.
[216]) Werner, Grundfragen . . . . S. 43 f.
[217]) Siehe S. 137 ff.

kein Grund zu ihrer Ablehnung; denn Subjektivität ist immer und überall ein konstitutives Moment der Schau, wenn wir die Welt auffassend gestalten.[218].)

Werner unterscheidet zwei Haupttypen der physiognomischen Auffassungsweise, den differenzierenden und den Einheits- oder Komplextyp. „Unter den Komplex- oder Einheitstypen gibt es nun, der Dreiteilung der Bedeutungssphären entsprechend, mehr oder weniger deutlich abhebbare Gruppen: Es unterscheiden sich voneinander die konkretisierenden, die symbolisierenden und die abstrahierenden Einheitstypen."[219]) In der Genese der Sprachforschung ist die konkrete Sphäre die erste, und deshalb bezeichnet Werner den konkretisierenden Sprachphysiognomiker als den urtümlichsten Typus.[220]) Er hat die Neigung, „jeden Sprachgehalt, soweit er ihn physiognomisch erlebt, in die Sphäre der Konkreta hineinzuziehen."[221]) Für den symbolisierenden Einheitstyp sind alle Wörter erst dann vollendeter Ausdruck, „wenn sie im Spiegel des Gleichnisses zur Erscheinung kommen."[222]) „Das eigentümliche Wesen der symbolischen Erfassung läßt sich also darin erkennen, daß nicht die lautlichen Zusammenhänge unmittelbar den anschaulichen Sinn ergeben, sondern daß diese Laute selbst erst in ihrer Relation zu einem andern, Dahinterstehenden, ihren spezifischen Sinn erhalten."[223]) Das wäre ja der jede Sprachphysiognomik vernichtende Irrtum einer materialistischen Sprachauffassung, wenn man meinte, „daß Ausdrucksprache gewissermaßen Natursprache sei, daß sie die innere und äußere Welt onomatopoetisch nachzuahmen suche und daß die Fähigkeit, mit der ihr diese Kopie der Wirklichkeit gelinge, den Maßstab ihrer Kraft und Lebendigkeit abgebe".[224]) Ebenso irrig aber ist es, anzunehmen, daß die ausdrucksmäßige Sprachbildung nur soweit reiche, soweit sie sich auf die konkrete Welt beziehe.[225])

Wollen wir Fröbel in diesem Ordnungsschema unterbringen, so gehört er unzweifelhaft in die Gruppe der Komplextypen und zwar teils zum konkretisierenden, teils zum symbolisierenden Einheitstyp. Seine konkretisierend-physiognomische Auffassungsweise hat ihren Ursprung in seiner organischen Weltauffassung, und sein Glaube an einen symbolischen Wert aller Ausdrucksformen, an eine tiefere und übersinnliche Bedeutung der Zeichen entspringt aus seinem religiösen Gesamtverhalten. Die Sprache ist ihm schöpferisches Erkenntnis- und Erziehungsmittel, ein Weiser auf den Wegen nach innen wie nach außen.[226])

[218]) Werner, Grundfragen, S. 44.
[219]) Werner, Grundfragen . . . . . S. 196.
[220]) ibid.
[221]) ibid.
[222]) Werner, Grundfragen . . . . . S. 200.
[223]) ibid.
[224]) Werner, Sprache und Ausdruck, a. a. O., S. 206.
[225]) ibid.
[226]) Vgl. Eva Fiesel, a. a. O., S. 9.

B. Deutsche Spracherziehung bei Friedrich Fröbel.

I. Fröbels Erziehungsidee.

1. Sein Begriff der Erziehung.

Fröbel fühlte sich zeitlebens als Vertreter seiner Idee und zweifelt oft, daß er zur Realisierung dieser Idee ausreiche.[1]) Noch aus der letzten Lebenszeit überliefert uns Wichard Lange[2]) folgende Worte Fröbels, die der Greis 1850 in Hamburg gesprochen hat: „Ich habe die Freude, eine Idee zu vertreten, die groß und hehr ist, und deren Realisierung zum Glücke der Menschen führen muß."

Fröbels Erziehungsidee ist metaphysischen Ursprungs, sie hat ideales Sein, aber auch reale Bedeutung und Geltung. Sie ist, wie alle Ideen, rationell nicht völlig zu erfassen, sie muß erlebt sein. Adolf Diesterweg berichtet: „Wer nicht Gelegenheit gehabt hat, zu beobachten, wie Fröbel seiner Sache hingegeben ist, wie er Jahr für Jahr, Tag für Tag, Stunde für Stunde für seine Sache arbeitet, wie er, es mag kommen, wer da will und wann er will, nicht ermüdet, er glaubt es nicht. Dergleichen habe ich wenigstens in meinem Leben nicht gesehen; man hat in Fröbel die Erscheinung eines von seiner Idee hingenommenen Geistes."[3]) Fröbel selbst stellt am 23. Juni 1832 fest: „Nur einzig allein, wer mein Leben lebt, wer im Geiste desselben handelt, schafft und wirkt, kann die Wahrheit desselben und aller meiner Reden und Überzeugungen einsehen."[4])

Die Frage darf nicht lauten, ob Fröbel mit dem Stande unserer heutigen Sprachwissenschaft übereinstimmend gelehrt und unterrichtet habe, sondern von welchem pädagogischen Standpunkte her er Erziehung zur deutschen Sprache und durch die deutsche Sprache betrieben hat. Deshalb kann die Bedeutung seines Sprach*unterrichts* trotz aller Wichtigkeit in der Sprach*erziehung* doch nur peripher sein. „Unrichtigkeiten", „Überholtes", „Schrulligkeiten" und „Überspitzungen" inbezug auf die geltende Sprachauffassung sind zwar bedauerlich, aber dennoch nicht wesentlich. Von der Erziehungsidee her gesehen, sind die Sprachwissenschaften Hilfswissenschaften der Pädagogik. Auch der Wirklichkeitsbereich der deutschen Sprache selber ist, von daher gesehen, nur *ein* Verwirklichungsbereich des

[1]) Vgl. Wichard Lange, Zum Verständnisse Friedrich Fröbels. S. 12.
[2]) Wichard Lange, Zum Verständnisse . . . . S. 12 f.
[3]) Fadrus, a. a. O. S. 348.
[4]) ibid.

Pädagogen. Allerdings hat er zentrale Stellung. Doch weder theoretische noch praktische Pädagogik können von dem jeweiligen Stande der einzelnen Sprachwissenschaftszweige völlig abhängig sein. Dabei wird nicht übersehen, daß die Wirkungsmöglichkeiten und die Wirkungsgüte der Pädagogik mit dem tieferen Eindringen in die Wissenschaften von der deutschen Sprache, mit dem höheren Stande, der größeren Klarheit und mit der Richtigkeit der sprachlichen Erkenntnisse überhaupt auch zunehmen können.

„Das ganze Leben der Menschen und der Menschheit" ist für Fröbel „ein Leben der Erziehung",[6]) und „die Idee der Erziehung" ist es, so hatte er schon 1807 an seinen Bruder Christoph geschrieben, „das urbildliche Ideal des Menschen in einem Menschen darzustellen."[7]) Als Tätigkeit des Erziehens gilt ihm ein bewußtes und absichtsvolles Einwirken zur Entwicklung und Ausbildung des Wesens. Folglich muß die Erziehung „auch den Entwicklungs- und Bildungsgesetzen des sich Gestaltenden entsprechen. Die Erziehenden müssen darum unerläßlich diese Entwicklungsgesetze des durch Erziehung zu Bildenden nicht nur kennen, sondern denselben auch gemäß und getreu handeln."[8]) Fröbel hat sich denn auch selber sehr eingehend bemüht, die Entwicklungsgesetze des sprachlichen zu erfahren und sich selbst bewußt zu machen. (S. 36!) Die Entwicklungsgesetze überhaupt aber hat dem Mineralogen die Kristallwelt zuerst am auffallendsten und eindeutig verkündet. Danach trieb es ihn, „alles lassend und opfernd, zu den Menschen, zur Erziehung des Menschen" zurück, trieb ihn, „die im Geiste und durch den Geist erschauten, in der Natur wie im klaren Spiegel wieder erkannten Gesetze der Wesenentwicklung für die und in der Menschenerziehung anzuwenden: den Menschen in und durch, für und zur Darlebung seines Wesens, seines Menschheitswesens, und so das Wesen an sich, nach dem Gesetz der Entwicklung zu erziehen."[9])

Der Mensch war Fröbel in der Freiheit des Soldatenlebens besonders offen entgegengetreten, und er blieb seitdem in all seinem Treiben und Tun, vor allem in Verbindung mit seiner höheren Berufung ein besonderer Gegenstand seines Nachdenkens. Der Mensch ist nach Fröbels Ansicht nur durch Entwicklungsführung zu erziehen. Er sei auf der Erde erschienen, meint er, „sich seines Wesens klar bewußt zu werden, ... sein göttliches Wesen kund zu tun durch Leben und Tun, durch Wort und Tat[10]) und so das Wesen Gottes selbst kund zu tun: denn die wahre Erkenntnis von dem Wesen des Menschen, der Menschheit und die Erkenntnis Gottes bedingen, heben und erklären sich gegenseitig. Wahre Erkenntnis des Men-

[6]) Friedrich Fröbel im Verhältnis zu den Strebungen seiner Zeit von ihm selbst. Abgedr. bei WL. II, S. 240.

[7]) Brief an die Frauen in Keilhau. S. 57.

[8]) Geist der entwickelnd-erziehenden Menschenbildung. Abgedr. bei WL. II, S. 332 f.

[9]) Aus einem Brief Fröbels an Krause vom 24. 3. 1828, WL. I, S. 135 f.

[10]) Vgl. Schleiermacher, Monol. II, WW. III 1, 364 ff. (Eisler, a. a. O. 118).

schen führt zur wahren Erkenntnis Gottes, und lebendige Erkenntnis Gottes führt zur lebendigen Erkenntnis des Menschen."[11])

Mit der Erkenntnis allein ist bei weitem nicht alles getan; auf die Übereinstimmung, die Einheit von Erkenntnis und Tat, von Wort und Tat kommt es an. „So zu leben, wie man für richtig erkannt hat", darauf kommt es an, „für Darstellung des Göttlichen in dem Leben und durch dasselbe zu wirken", darauf kommt es an, und das heißt: „Sich und andere erziehen, heißt: sich und andere dem Ziele der Menschheit, Darstellung des Ewigen im Zeitlichen, des Bleibenden im und am Vergänglichen, des Himmlischen im Irdischen, des Seins im Leben, des Göttlichen im Menschlichen, entgegenzuführen"[12]); denn „der Mensch ist bestimmt, mit Bewußtsein und Vernunft sein Wesen zu entwickeln, auszubilden und darzustellen".[13])

Für die Erreichung dessen, was Fröbel fordert, gilt also der Satz: „Du wirst nur mit der Tat erfaßt."[14]) Aber nicht die Tat schlechthin und die Tatsache als solche macht es, sondern die klare (nicht nur dunkel geahnte) und ins Einzelne gehende (nicht nur so allgemeine) Einsicht des Zusammenhanges der Tat mit der Menschheit höchstem Zweck. Unerläßlich ist hierbei die dauernde Gewißheit, daß selbst durch die kleinste Tat der Menschheit Zweck und Ziel gefördert und endlich einmal erreicht werde.[15])

Für Fröbel steht der Mensch unwiderruflich über allem. Das Menschliche, Menschheitliche im Menschen ist die Krönung der Schöpfung, im Menschheitlichen hat sich die lebendige Kraft zur geistigen entwickelt.[16]) Damit ist die Entwicklung aber noch nicht beendet. Der Mensch ist nicht nur Kind der Natur, ein körperliches, sondern auch Kind Gottes, ein geistiges Wesen, und als Geschöpf Gottes in der göttlichen Schöpfung der Natur trägt er den Funken Gottes, der ihn wesensverwandt mit dem Schöpfer selbst macht, in sich. Im Menschen als geistigem Wesen wirkt sich das Gesetz der Steigerung unaufhörlich weiter aus. Die geistige Vollkommenheit und Abgeklärtheit ist das letzte Ziel. „Selbst der Tod vermag der Höherbildung keine Schranke zu setzen. Der Lebensbaum der Menschheit streckt seine blütenreichen und fruchtbeladenen Aeste und Zweige ins Jenseits, in die Ewigkeit hinein".[17]) Dieser göttliche Keim im Menschen ist Fröbel wesentlich, und im Dienste dieses Göttlichen will seine helfende und erziehende Liebe leben und wirken. Es kommt ihm nicht so sehr auf die Behandlung des Aeußeren, einer vorhandenen Erscheinung an, als viel-

[11]) WL. II, S. 341.

[12]) WL, II, S. 343.

[13]) An unser deutsches Volk. WL, I., S. 221.

[14]) Rilke, Das Stundenbuch (Vom Mönchischen Leben), S. 211.

[15]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 96 und: 8. Brief an die Muhme Schmidt (vom 19. 12. 1840).

[16]) Schulz, a. a. O., S. 44, WL. II, S. 147.

[17]) Schulz, a. a. O., S. 61, WL. I, S. 420.

mehr auf die Hilfe beim Erscheinen des Inneren. An der Abrichtung für einen besonderen zivilisatorischen Zweck, für einen „Stand" liegt ihm gleich gar nichts. Er will in erster Linie dem Göttlichen als dem Bleibenden, Ewigen im Leben zur irdischen Ausprägung verhelfen. Wie den Kristall und die Pflanze so sieht er auch den Menschen organisch aus der „in sich selbst ruhenden Einheit des Lebens" wachsen. Parallel zu der Schellingschen „Einbildung des Unendlichen ins Endliche" sieht Fröbel die „Darstellung des Unendlichen im Endlichen", die Offenbarung des Göttlichen im Irdischen als den Beruf aller Dinge an. Der besondere Beruf des Menschen ist es dann, diese Offenbarung „mit Bewußtsein, Selbstbesinnung und Freiheit im eigenen Leben auszuüben".

Die Aufgabe des Pädagogen ist hierbei, die Offenbarung im Kinde und die Selbstentfaltung zu schützen und zu fördern, dem Kinde „den einigen Sinn der Welt in aller Mannigfaltigkeit immer rein darzustellen und so zum Bewußtsein der Bedeutung des Lebens aus der Einheit des Ganzen zu verhelfen, in der sich aller Widerspruch auflöst"[18], mindestens überwindbar erscheint.

Diese Pädagogik ist aus dem eigentümlichen Erlebnis der Romantik erwachsen.[19] Unmittelbarkeit des Ausdrucks ist eine der typisch romantischen Forderungen. Der Wunsch nach Unmittelbarkeit im Expressiven führte sogar so weit, daß man zuzeiten den Gedanken mit seiner Erscheinungsweise identifizierte. Diese Gleichsetzung hat Fröbel nie mitgemacht[20], wenngleich nach seiner Meinung der Mensch sich die Welt nach seinen Gedanken gestalte[21] und das Kind das darstelle, was es als Wollen, Idee und Gedanken in sich trägt.[22] Unter Gedanken versteht Fröbel nicht nur eine rationelle, sondern eine durchaus gefühlvolle Denktatsache. Dabei ist das Gefühl selbst wieder eine komplexe Erscheinung der Seele. Denken ist bei Fröbel ein Grundakt des Geistigen, der universal und total gerichtet ist; Dynamik und Gestaltungskraft sind mit ihm, und er ist nie ohne sie. Der Glaube an die Gestaltungskraft ist so groß, daß Fröbel meint, „der, der Tatkraft hat, besitzt nicht bloß das Vermögen, eine Idee zu fassen und den Willen, sie auszuführen, sondern auch das dazu erforderliche Können".[23] Wenn Fröbel dabei auch vorzüglich „an die Geschicklichkeit der Glieder, an die unbedingte Unterwerfung derselben unter den Willen" denkt, wie Schulz behauptet[24], so ist doch nicht zu vergessen, daß er bei der Tätigkeit der Glieder die Tätigkeit des Sprachorganes z. B. als (mindestens

[18]) Hermann Nohl, a. a. O., S. 83.
[19]) Hermann Nohl, a. a. O., S. 83.
[20]) Vgl. S. 62 f.
[21]) Schulz, a. a. O., S. 71.
[22]) ibid.
[23]) ibid.
[24]) ibid.

klärende) Begleitung nicht missen wollte.[25]) Er wollte „echt geistige Kindergärten"[26]) und hat in seiner Kindergartenpädagogik durchaus nicht „weniger ein geistiges Gestalten, sondern Darstellen am Stoffe" im Sinne.[27]) Auch die Seele des Menschen sieht der selber immer tätige Fröbel nur tätig. Zur Tätigkeit gehört Kraft, und für ihn ist die Seele des Menschen ihrem Wesen nach Kraft. „Die Funktion derselben ist aber mehr als Streben und Wollen, sie ist Wirken",[28]) Werken, Darstellen. Bezeichnen wir die unentfaltete Möglichkeit als Dynamis, die entfaltende Wirklichkeit als Energeia, und die entfaltete Wirklichkeit als Ergon, so würde Fröbel die Seele der Energeia zuteilen. „Das Vermögen des Darstellens erscheint Fröbel als ein so wichtiges und als ein der menschlichen Natur so ureigentümliches, daß er es in eine Reihe mit den Hauptvermögen Denken und Fühlen stellt."[29]) Seine „Gedankengänge sind tiefsinnig, elementar, konkret, wahrhaftig, nicht nach dem Richtmaß wissenschaftlicher Analyse zu messen".[30]) Bei ihm stehen die beiden im Grunde genommen entgegengesetzten Seinsfassungen, die des sinnlichen Anschauens und die des begrifflichen Denkens nicht im Widerstreit.[31]) Sie sind nicht getrennt, hindern sich nicht gegenseitig, sondern bleiben verbunden. Auf diese Weise ist Fröbel der Gefahr entrückt, in gänzlich zügellose Phantastereien zu verfallen. Das Vermögen des begrifflich-logischen Denkens wirkt bei ihm als regulatives Prinzip auf das des phantasie- und gemütvollen Anschauens. Da aber das letzte das Übergewicht über das erste hat, kommt es, daß die Resultate seiner geistigen Anschauung deutlicher den Stempel des Phantasiemäßigen als des Strenglogischen an sich tragen.[32]) So vergißt er z. B. manchmal über den Ähnlichkeiten der Dinge ihre tatsächlichen Verschiedenheiten oder faßt nicht scharf ins Auge, ob seine geistige Anschauung die Wirklichkeit auch richtig treffe. „Die geistige Anschauung, die durch das Ineinandergreifen jener beiden Erkenntnisfunktionen in Fröbel entsteht, erweist sich demnach näher besehen als das Vermögen, in der Mannigfaltigkeit des Erscheinenden das Wahrhafte zu erfassen, im Einzelnen das Allgemeine zu sehen."[33]) Bei seiner Konzentrierung auf das innere Wesen und dessen schöpferischer Entfaltung sind Fröbel viele Erscheinungen selbstverständliche, wesenserfüllte Äußerungen des menschlich-göttlich-natürlichen Geistes und Gemütes. Anderen, dualistisch und abstrahierend Betrachtenden dagegen erscheinen sie nur peripher, und diese erblicken in Fröbels Be-

---

[25]) Siehe S. 106.
[26]) Hermann Nohl, a. a. O., S. 89. (Vgl. S. 43, 60 f. und 69 f.)
[27]) Schulz, a. a. O., S. 71.
[28]) ibid.
[29]) Schulz, a. a. O., S. 71.
[30]) Dilthey nach Halfter, Der junge Fröbel, S. 8.
[31]) Schulz, a. a. O., S. 23.
[32]) Vgl. Halfter, Der junge Fröbel, S. 8.
[33]) Schulz, a. a. O., S. 23.

trachtungsweise dieser Phänomene Übertreibungen und Schrulligkeiten, zumindest bedenkliche Eigenheiten. Bei der Untersuchung der sprachlichen Formulierungen, der Namengebung, der Wortausdeutung wird sich das noch klarer zeigen. Fröbel glaubt seiner Erkenntnis unmittelbar gewiß zu sein und fühlt sich deshalb des strengen Beweisens enthoben. Er schreibt dann gelegentlich etwas unwillig, daß es ihm gänzlich an Zeit und Raum fehle, das Einzelne nachzuweisen und meint, es könne so eine Demonstration „als reine, tote Wortanschauung wenig nützen".[34]) Ihm ging es immer um das Leben. Dem Leben als dem ihm Heiligen scheute er sich als Anatom zu nahen[35]) und er glaubte, daß derjenige, der in demselben Sinne und Geiste dachte wie er selber, auch gar keine einzelnen Beweise fordern könne. Wer sie aber verlange, habe das Wesentliche noch nicht erlebt, und dem helfe auch keine Einzelerklärung. Er meinte, seinen Hörern müßte die rechte Anschauung des Ganzen wie des Einzelnen ebenso unmittelbar erkenntnisschaffend sein wie ihm selber.[36]) Spät erst hat er diese Identifikation als Irrtum erkannt. Aber er wurde tatsächlich sofort völlig verstanden, wenn er das, was er mitteilen wollte, durch die unmittelbar wirkende Tat darstellte. Seine Frau hat ihn darauf aufmerksam gemacht. Sie schreibt ihm: „Ich glaube, Du weißt es selbst nicht, welch eine Macht Du hast, und welch eine Wirkung es in anderen hervorbringt, wenn Du Dich an Hand Deiner Spiel- und Beschäftigungsmittel über dieselben aussprichst."[37])

Da aber Fröbel selbst nicht überall sein und mit der eigenen gegenwärtigen Tat wirken und werben konnte, mußte er, widerstrebend zwar, doch immer wieder zu dem Mittel der schriftlichen Interpretation greifen.[38]) In dem Briefe vom 9. 12. 1840 an die Muhme Schmidt, von der ihm nach seiner Meinung außer seinem Hause „das erste ungesuchte, wahre, freie, selbständige Verständnis" kommt, klagt er: „Was hilft es mir, mich anderen auszusprechen; denn jenen rede ich eine unverständliche, fremde Sprache"[39]), und im späten Alter war er der Meinung, es hätte überhaupt keinen Sinn, anders als mit der Tat zu wirken.[40]) In seinem Streben nach Erkenntnis des Gemütes und des Seelenlebens hat er sich, Praktiker der er war, nicht auf theoretisch-differenzierende psychologische Untersuchungen eingelassen. Er hat vielmehr intuitiv Erziehungsmittel ergriffen und sich ihren, das Kindergemüt weckenden und entwickelnden Wert bestätigen lassen. Aus propagandistischen Anlässen heraus ging er hinterher erst dazu über, zu versuchen, durchs erklärende Wort Rechenschaft abzulegen. Einzelne Ansichten über Logik und Psychologie findet man bei Fröbel

[34]) WL. II, S. 517.
[35]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 132.
[36]) Schulz, a. a. O., S. 25.
[37]) Nach Rönsch, a. a. O., S. 39.
[38]) Halfter, Werdegang . . . . . S. 717.
[39]) 7. Brief an die Muhme Schmidt (E. Lück, S. 30).
[40]) Halfter, Werdegang . . . . . S. 717.

nicht eindeutig formuliert. Rückschließend von seiner Schülerin Doris Lütkens auf ihn selber aber kann man sagen, Urteilskraft ist die „Kraft des Verstandes, das Zusammengehörige in unserm Bewußtsein zu verbinden", und das Urteil nimmt bei ihm eine Zwischenstellung zwischen dem Urteilsbegriff Schellings und Kants ein. Im Urteil ist für Schelling „das Endliche dem Unendlichen subsumiert"[41]), und für Kant ist das Urteil „die Art, gegebene Erkenntnisse zur objektiven Einheit der Apperzeption zu bringen".[42]) Von der Vernunft heißt es, daß sie im Geiste des Menschen die absolut herrschende Kraft sei, die ihm Ähnlichkeit mit Gott verleiht.[43]) „Sie allein führt uns zu den übersinnlichen Vorstellungen, die wir Ideen nennen, z. B. Gott, Unsterblichkeit, Freiheit, Heiligkeit, Seligkeit, etc., die uns über alle Verstandesbegriffe hinaus, welche es immer nur mit dem räumlichen und zeitlichen Verhältnis zu tun haben, Blicke in das Reine und Ewige tun lassen, dem wir uns nähern sollen".[44]) Die Vernunft ist die höchste Kraft „die letzte und höchste Instanz"[45]), an die appelliert werden kann. Wie Schelling meint Fröbel mit Geist eine sich selbst organisierende Natur, in die nichts durch äußere Kraft hineinkommt[46]), und das Merkmal alles irgendwie Geistigen ist klares Bewußtsein oder das Streben dahin. Auch die primitivsten Stufen, ja sogar die pathologischen Erscheinungsformen wurden als wesensgleich angesehen. Unter Phantasie versteht Fröbel, ähnlich wie F. Schlegel, schöpferisches Erfindungsvermögen der Seele, Dichtungsvermögen, Einbildungskraft. Der Lehrer soll es sich zum Grundsatz machen, mit der Ausbildung und Entwicklung der Phantasie die Ausbildung der Vernunft und des Verstandes gleichen Schritt gehen zu lassen, also das Denken der Begriffe und Ideen mit dem Denken der Bilder in Harmonie zu bringen.[47])

Das Gedächtnis ist eine wiederholende, erneuernde Kraft und „von so großer Wichtigkeit, daß der ganze Schulunterricht ohne dasselbe in unserm Geiste . . . spurlos vorübergehen würde".[48])

Im Rahmen des Berufes und der Berufung, Mensch zu sein, hat das Kind die besondere Aufgabe, die beiden Gegensätze Trieb und göttlich-geistige Kraft zu vereinen. Fröbel nennt das die verarbeitende, gestaltende Tätigkeit des Kindes.[49])

---

[41]) F. W. J. Schilling, Bruno oder über das göttliche und natürliche Prinzip der Dinge (Ausgabe von Chr. Herrmnan, Lpzg. 1928) S. XII.

[42]) Cassirer, Philos. d. symbol. Formen, I, S. 105.

[43]) Zeitgemäße Pädagogik der Schule (Päd. Mitteilungen für Eltern und Lehrer aus Lit. und Leben. 1. Mai 1847) Blankenburg, Archiv, Mappe X VII/6.

[44]) ibid.

[45]) ibid.

[46]) Gisela Becker, a. a. O., S. 65.

[47]) Zeitgemäße Pädagogik der Schule. Blankenburg, Archiv, Mappe XVII/6.

[48]) ibid.

[49]) WL. III, S. 151, 349, u. a.

Die Selbsttätigkeit war ihm dabei die Hauptsache. Er hatte ihren Segen an sich selber erfahren[50]), und es steht für ihn felsenfest: „Nur der nachdenkende Selbstschaffende erkennt lebendig und wahrhaft den Schöpfer und *in dem Maße seines Schaffens*".[51]) Die Selbsttätigkeit, die er fordert, ist niemals bloß funktional gemeint, als formale Kräfteübung, wie noch Pestalozzi sie sah, oder wie sie bei der Montessori verstanden wird, sondern sie ist ihm immer auf Erfassung eines Sinnes gerichtet und lebt nie bloß im Augenblick, sondern ist immer total universal und sucht ihre Ruhe im Ewigen. Nur der versteht Fröbel richtig, der seine ganze Pädagogik von dieser Gehalterfassung des Lebens aus interpretiert. Von hier aus hat er seine Spielgaben gestaltet — man denke nur an seine Hermeneutik des Balls! — hat er seine Bewegungsspiele gedeutet, hat er den tiefen Begriff des Symbols für die Erziehung entwickelt, in dem das Kind, aber auch das Volk (K. G. 260), vorahnend den wahren Gehalt von Situationen und Lebensbezügen erfaßt, und er hat dem „Wort" als dem Werkzeug des Geistes die besondere Stellung gegeben, die es in seiner Pädagogik hat. Von hier aus wollte er „echt geistige Kindergärten" (K. G. 266), in denen den Kleinsten schon durch Spiel und Lied das Leben gedeutet wird, wie er das vor allem in den Mutter- und Koseliedern vorgemacht hat. Er hatte hier nicht bloß den stärksten Glauben an die Ahnungskraft des Kindes, sondern erkannte in dem „tiefen, ahnenden, sehnenden Sinn" des Kindes, in seiner „sich selbst nicht zu deutenden Sehnsucht") die entscheidende treibende Kraft, durch deren Nahrung es der Erwachsene allein an sich bindet. Und nun gar Schulmeister sein, heißt „dem Leben Bedeutung geben können."[52])

Aus der Lebendigkeit seiner Erziehungsidee versteht es sich, daß Fröbel nicht „Gebildete machen" wollte. „Ich unterscheide das Gebildet- und Entwickeltsein sehr scharf", sagt er am Abend seiner Vorstellung in Hamburg.[53]) Das unterschied Fröbel ja schon von Herrn von Holzhausen, dem Vater seiner Zöglinge auf der Ode bei Frankfurt.[54]) Herr von Holzhausen wollte schnellstens und augenfällig Gebildete hergestellt sehen und schreckte nicht davor zurück, die Echtheit dem „Resultat": „gebildet" zu opfern. Fröbel aber wollte bei dem sich unter seiner Führung entwickelnden und entfaltenden Menschen vom Schoße der Mutter bis zum Greisenalter und Lebensende das stetig fortschreitende und sich entwickelnde Ganze gewahrt wissen.[55]) Keine Stufe der Entwicklung sollte ausgelassen oder auch nur weniger wichtig angesehen und geringer geachtet werden.

[50]) Klostermann, Herzogbrief, S. 4 und S. 9 f.
[51]) WL. II, S. 431 (Die Kunde der Formen und Gestalten).
[52]) Nohl, a. a. O., S. 89.
[53]) WL., Zum Verständnisse Friedrich Fröbels S. 11.
[54]) Halfter, Werdegang . . . . . S. 230.
[55]) WL. I, S. 271. Siehe auch WL. III, S. 152 u. WL. III, S. 256.

Er sagt nicht ohne Spott: „Wir geben es gern zu, daß sich eine Birne, ein Apfel leichter und tausendmal schneller, auch schöner noch aus Wachs formen läßt, ehe eine Birne, ein Apfel an einem Baume sich zur Reife bringen läßt. Allein so schön die aus Wachs geformte Frucht aussieht, so ist sie nur zum Anschauen, kaum zum Anfassen, noch weniger, daß sie dem Durstigen Labung und dem Kranken Erquickung gebe, leer ist sie — ein Nichts. Und des Kindes Gemüt — dies hat man uns ja oft genug gesagt — gleicht dem Wachse; wer nun an und in seinen Kindern sich der Wachsfrucht erfreut, den wollten wir nicht beneiden; aber wo sind die Früchte und Gaben, wenn wir dürsten, wenn wir krank sind, wenn die Tage der Versuchung und Prüfung kommen? und welchen Menschen kommen sie nicht?“[56]) „Das neugeborene Kind wird nicht erst nachher Mensch, sondern der Mensch erscheint schon mit allen seinen Anlagen im Kinde.“[57]) Nur durch die Annahme von angeborenen Anlagen wird es erklärlich, wie sich das Kind zum Manne entwickeln kann, ist es doch ein alter Erfahrungsgrundsatz, daß, „wo nicht die Anlage und der Keim zu etwas ist, auch nie dieses Etwas hervorgerufen werden und erscheinen kann“.[58]) „Wie im Eichkerne die Anlage liegt, eine tüchtige, kräftige Volleiche zu werden, so liegt im Menschenkinde die Anlage, das Talent, ein ganzer Vollmensch zu werden.“[59])

Wie jedes Geschöpf durch die Uranlage für Entwicklung vorherbestimmt und berechtigt ist, so kann jedes Geschöpf aber auch *nur sein Wesen* und sonst nichts durch sich wirklich entwickeln und ausbilden.[60]) So vertritt Fröbel zwar ganz deutlich die aprioristische Seelentheorie, aber „nicht einen groben Apriorismus, der von vornherein im neugeborenen Kinde alles für fertig und gegeben annimmt“[61]) und das Kind in sehr grober Weise als kleinen Erwachsenen auffaßt. Wenn auch Fröbel den Vollmenschen nie aus dem Blick verliert, so erfolgt vom Ziel her doch kein Abwerten des Kindes und seines Tuns, sondern die äußere Manifestation *des einen* Geistes ist ihm auf allen Stufen gleich wunderbar, gleich beglückend, gleich lieb. Aus Opposition gegen manche übliche Geringschätzung der Kindheit erwächst dann seine besondere Betonung und Hervorhebung der Wichtigkeit dieser Entwicklungsperiode, und sein Kampf geht darum, die Zeit des Kinderlebens, „die Säuglings- und Kinderstufe dem Zufall und der Gemeinheit, mindestens der Ungebildetheit, Lahheit und Würdelosigkeit, der Eigensucht und Persönlichkeit, der Äußerlichkeit und Gedanken-

---

[56]) Zimmermann, Menschenerziehung, S. 458, Anm. 8.

[57]) WL., III, S. 38.

[58]) Schulz, a. a. O., S. 88 (WL. III, S. 24) Vgl. Schiller, Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen, S. 275, („Die Anlage zu der Gottheit trägt der Mensch unwidersprechlich in seiner Persönlichkeit in sich“).

[59]) Schulz, a. a .O., S. 89 (WL. III, S. 18, 24, 45, 47, 72).

[60]) WL., I, S. 266 (Aphorismen).

[61]) Schulz, a. a. O., S. 88.

losigkeit" zu entreißen.[62]) Darum sind bloße „Wortbegriffe und hohle Klänge" für die Entwicklung wertlos und müssen negiert werden. Anschauen und erleben soll der Schüler, was er lernt. „Bildete man früher die Empfänglichkeit des Geistes, so will Fröbel die angeborene Produktivität entwickeln. Er will entfalten, nicht modeln, den Baum begießen, biegen und stützen, nicht pfropfen und treiben",[63]) aber auch nicht wild wachsen lassen. Wenn aber entwickelt werden soll, so darf die Entwicklung auch wieder nicht des Entwickelns wegen geschehen, sondern etwas muß entwickelt, etwas muß erzogen, hervorgerufen, hervorgezogen werden.[64]) Dieses Etwas ist das Göttliche im Menschen und sein Grundgesetz: „die Einheit in der Mannigfaltigkeit von Einzelheiten, wovon jede das Wesen der Einheit in sich trage."[65]) Daher erkannte Fröbel Pestalozzis Erziehungsmittel „zwar in ihrer Notwendigkeit, doch keineswegs in einer dem Menschen genügenden Lebendigkeit", und was ihn während seiner Zeit bei Pestalozzi „besonders bedrückte, war der, wenn auch lebhaft gefühlte, doch den Zöglingen nicht (klar) entgegentretende Mangel eines organischen Zusammenhanges der Unterrichtsgegenstände."[66])

„In dem Gange der Vorsehung bei der Entwicklung und Ausbildung des Menschengeschlechts tritt es deutlich hervor, daß das Handeln, Darstellen, Tun früher war, als das Nachdenken, Denken darüber, und so früher als das Erkennen und Wissen, und daß zweitens das Nachdenken, das Denken, das Erkennen und Wissen sich sogleich wieder am Tun, am Darstellen, am Ausüben prüfte."[67])

So unerschütterlich fest es für Fröbel steht, daß sich jedes Wesen „nur durch Tätigkeit, Tun, Arbeiten" entwickeln kann, so fest steht es gleichfalls, daß es sich nur bewußt werden kann" durch Bemerken, Kennen, Erkennen, Berichtigen, Vergleichen seiner Tätigkeit".[68]) Vernünftig kann der Mensch nur durch Arbeiten und Denken werden.[69]) Von sich selbst sagt Fröbel: „Ich habe erst alles gelebt, dann gelebt und empfunden, dann zuletzt gelebt, empfunden und gedacht".[70]) Wie der Mensch wahrhaft nur das darstellen kann, was er erkannt hat, so erkennt er nur das vollkommen, was er darzustellen im Stande ist.[71]) Immer liegt der

[62]) WL., II, S. 342 (Von dem Wesen und der Bestimmung des Menschen).
[63]) WL., Zum Verständnisse Friedrich Fröbels, S. 10.
[64]) WL., II, S. 332 (Geist der entwickelnd-erziehenden Menschenbildung).
[65]) WL., I, S. 219 (An unser deutsches Volk).
[66]) Klostermann, Herzogbrief, S. 82.
[67]) Schulz, a. a. O., S. 95 (WL., I, S. 244, 458).
[68]) WL., I, S. 221 (An unser deutsches Volk).
[69]) ibid.
[70]) Halfter, Werdegang . . . . . S. 647. Vgl. auch Brief an die Frauen in Keilhau, S. 9.
[71]) WL., I, S. 267 (Aphorismen 1821). Vgl. S. 42.

darstellenden Tätigkeit die Wechselwirkung zwischen „Verinnerlichung" und „Veräußerlichung" zugrunde. Erst aus beiden steigt die vollkommene Erkenntnis.

Die Dinge der Außenwelt als solche sind für Fröbel so vorhanden, wie sie ihm durch die Sinne vermittelt werden. Hier ist wieder an Schiller zu denken,[72]) der sagt: „... der Weg zu der Gottheit, wenn man einen Weg nennen kann, was niemals zum Ziele führt, ist ihm (dem Menschen) aufgetan in den S i n n e n."[73]) Dennoch tun diejenigen Fröbel unrecht, die ihn kurzweg zum Sensualisten, zum naiven Realisten oder zum Empiristen stempeln.[74]) Fröbel verachtet den Empirismus. Der Empirist ist ihm viel zu roh und beschränkt in den Mitteln, als daß er sich vom Wesen und dessen rationell nicht faßbaren Gesetzen leiten ließe.[75])

Durch sinnliche Betrachtung allein erfaßt der Mensch das wahre Sein der Dinge nicht, und nur sinnliche Näherung an die Dinge führt niemanden in den wahren Sinn der Welt. Dadurch eignen wir uns höchstens Äußerlichkeiten an. Wahres Erkennen ist für Fröbel[76]) aber nicht nur ein Registrieren der bloß daseienden Erscheinungen auf Grund sinnlicher „Kenntnisnahme", sondern eine geistige Durchleuchtung, Ausdeutung des Wesens und Eindeutung in eine sinnvolle Welt, ist eine Er-Innerung,[77]) Schellings „Einbildung des Unendlichen ins Endliche." Die Wesensgesetze, „diese einfachen und großen Gottes- und so allwirkenden Natur-, Menschheits-, Schöpfungs- und Lebgesetze in den Gesetzen des eigenen Empfindens, Denkens und Schaffens erkennen und erkennend" bewußt zu machen, ist das Lehrziel seiner entwickelnden Erziehweise.[78]) Der Beruf dieser Erziehweise ist ewig[79]), diese Erziehung selber ist unaufhörlich.

Es ist nicht so, daß Fröbel jedem jungen Menschen jederzeit alles und jedes auf jeden Fall bewußt machen will. Er kennt selber genug die Gefahr und den Verlust, der durch voreilige Bewußtmachung entsteht. Er hat sie an sich selbst erfahren.[80]) Er möchte niemandem solche Verluste durch Bewußtwerdung am unrechten Orte und zu unrechter Zeit zufügen.

---

[72]) Vgl. S. 45, Anm. 1.

[73]) Schiller, a. a. O., S. 275.

[74]) Schulz, a. a. O., S. 53.

[75]) Regmann, a. a. O., S. 61.

[76]) Siehe S. 78 d. Arb.

[77]) Regmann, a. a. O., S. 61 f.

[78]) Fröbel, Grundzüge der Menschenerziehung (Klostermann, a. a. O., S. 176).

[79]) Fröbel, Grundzüge der Menschenerziehung (Klostermann, a. a. O., S. 180).

[80]) In seinen Briefen spricht er oft davon: „Wie man beim Schatzgraben sagt, der Schatz verschwände, wenn die Grabenden sprächen: Da ist er! — so verschwand auch hier (nach Bamberg, 1801—03) ein Lebens- und Seelenschatz bei einem ä u ß e r l i c h e n Worte, sei es auch nur Gedanken gewesen. Oder wie man von Mondsüchtigen, die an gefährlichen Stellen wandeln, sagt, daß sie fielen, eben wenn man ihnen zuruft: falle nicht! — so fiel mir auch hier ein schönes Leben von seiner lichten Höhe." (Brief an die Frauen in Keilhau, S. 31).

Das widerspräche ja auch seiner Grundforderung der Hilfe zur „Lebenseinigung" und „Lebenseinheit".

Das Wachsen der Erkenntnis und somit die Entwicklung und Erziehung, war gesagt, hängen von der geistig-seelisch-körperlichen Wechselwirkung zwischen Ding und Mensch ab. Deshalb ist für Fröbel die Natur ein unerläßlicher Miterzieher. Wichtiger aber als die Ein- und Wechselwirkung von Ding und Mensch ist das Erziehungsverhältnis von Mensch und Mensch, im Sonderfall: von erwachsenen Menschen auf Kinder. Als seine zwei Hauptaufgaben erkennt hier Fröbel erstens die Zahl der Wirkungsmöglichkeiten und zweitens die Gesetze der Wechselwirkung zu erkennen, „damit das Leben des Menschen schon von früh an ein nach Vernunftgesetzen geleitetes und bewußtes"[81]) werde. Die erzieherisch wertvolle Wechselwirkung sucht und findet er nicht nur zwischen einzelnen Menschen, sondern auch zwischen Kind und Zeit, Kind und Volk, Geschichte und jeder anderen Erscheinungsform menschlichen Schaffens.

Fröbels Erziehweise, sahen wir, ist entwickelnd. Die Entwicklung geschieht in Stufenfolge. Um eines vortäuschenden, vorgetäuschten und scheinbaren Resultates willen darf aber auf keinen Fall eine Entwicklungsstufe durch Ueberspringen oder durch veranstaltete Treibhausverhältnisse zu voreiliger Überwindung gebracht werden.[82]) „Es ist uns unerläßliche Bedingung . . . . . unserer Erziehungsanstalt, keinen Zögling zu einer höheren Stufe und Klasse zuzulassen, bis er auf der niederen ausgebildet ist, keinen zu einer höheren emporzubilden, bevor ihn nicht seine Kraft, seine Anlage selbst dazu bestimmt."[83]) Fröbel dachte nie an eine Entwicklungsstufe gesondert, sondern stets an die Menschheit als Ganzes,[84]) und „das autodidaktische Moment, seiner eigenen Entwicklung tief eingegraben, erkennt er als ein Bedürfnis seiner Zeit."[85]) Die frühe Kindheit allerdings, die Zeit, in welcher sich die Knospen des Lebens entfalten, sich der Herzpunkt ansetzt, wird ihm die wichtigste, weil sie die folgereichste ist. Aus der Schau seiner eigenen Entwicklung heraus meint er: „Würde mir darum die Schilderung dieser frühesten Lebensperiode gelingen, so dürfte gerade durch sie das Verständnis meines männlichen Lebens und Strebens wesentlich erleichtert werden".[86]) Und an anderer Stelle heißt es: „Sie fühlen und sagen sich ganz recht, daß ich von der frühesten Kindheit an in dem Gemüte, dem Geiste und dem Leben des Menschen einen Keim pflegen und wecken möchte, aus welchem dessen Lebensbaum in unverwelklicher Frische, mit immer neuen Blüten und immer vollkommeneren Früchten in Friede

[81]) Brief an die Muhme Schmidt vom 17. 2. 1848 (Lück, a. a. O., S. 149).
[82]) Vgl. S. 42 f. d. Arb.
[83]) Fröbel, nach Halfter, Werdegang . . . . . S. 569.
[84]) Prüfer, Diss., S. 24 f.
[85]) Rönsch, a. a. O., S. 37.
[86]) Klostermann, Herzogbrief, S. 7.

und Freudigkeit nicht nur hervor-, sondern aus dem Diesseits in das Jenseits hinüberwachse, zum Wohlgefallen bei Gott und bei den edlen, reinen Menschen und zur Freude dessen, welcher die Kindlein segnete".[87])

Zweierlei gibt der ersten Kindheit den besonderen Wert für die Erziehung: In ihr ist noch offensichtlich, „daß die erste, die Grundempfindung des Menschen, die der Einheit, der Gemeinsamkeit, des Geeintseins ist, und es mögen wohl gr(oße) und genügende Beweise dafür aufzuführen sein, daß diese Grundempfindung, wo sie in dem Kinde nicht gestört, vielmehr gewährt wird, sich leicht zum Grundgedanken in dem Menschen erhebt".[88]) Der zweite Teil des Satzes weist schon auf den zweiten Grund für die besondere Wertung der frühen Kindheit hin. „Worin wir und wie wir in unserer frühesten Kindheit erzogen und behandelt werden, dies greift, das wissen wir, wirksam in das Fühlen, Denken und Tun unseres ganzen Lebens ein."[89])

Das erste, was den Kindern so leicht zu geben sei, was zu geben versäumt würde, wäre „Klarheit über sich selbst, Wahrheit im eigenen Leben, und innerer lebendiger notwendiger Zusammenhang von einzelnen Erscheinungen und Tatsachen."[90]) Klares Auffassen, Vergleichen und Urteilen sind ihm aber schon die Hauptfunktionen der Denkkraft,[91]) und das Ziel seiner gesamten Erziehung ist ja „die allseitige Entwicklung und klare, sichere Ausbildung des Menschen nach den drei Hauptrichtungen seiner Kraft, als ein handelndes (schaffendes), ein empfindendes (fühlendes) und erkennendes (denkendes), dabei die Einheit alles Geistigen in sich vernehmendes Wesen".[92]) Fröbels Erziehungsziel ist es nicht, etwas absolut Neues aus dem Menschen zu schaffen. Es herrscht aber auch kein laissez-faire-laissez aller vor, obwohl Fröbel die Erziehung von der Entwicklungsgesetzlichkeit in gewisser Weise abhängig sieht. Durch die Entwicklungsgesetze sieht er mehr die Grenze und die Verpflichtung zur Erziehung bestimmt. Diese Verpflichtung und Grenze will er gewahrt wissen und streitet gegen jede Auslieferung an diese Gesetze, deren restlose Erkenntnis selber ein im Leben unaufhörlich Aufgegebenes ist. Erziehung ist nicht nur dringend nötig, weil die Milieuverhältnisse nicht so sind, wie sie ideal sein sollten, sondern sie ist selbst eine Urfunktion des Lebens. Darum geschieht Erziehung durchaus nicht nur zum Nutzen und zur bürgerlichen Brauchbarkeit.[93]) Doch steht sie mit den Tagesinteressen und Zweckforderungen nicht im Widerspruch. Die für das bürgerliche Leben brauchbaren Ergebnisse liegen

[87]) 3. Brief an die Muhme Schmidt (vom 5. 9. 1840).
[88]) Aus dem Kinderleben, Aufsätze 1826, Abgedr. bei WL., II, S. 401.
[89]) 7. Brief an die Muhme Schmidt (vom 9. 12. 1840).
[90]) Das kleine Kind, Aufsätze 1826, bei WL., II, S. 395.
[91]) Schulz, a. a. O., S. 79.
[92]) WL., I, S. 456.
[93]) Wie Lina schreiben und lesen lernte, bei WL., II, S. 309.

sozusagen am Wege, die Fertigkeiten sind keine Endergebnisse, sondern, wenn auch wertvoll und unerläßlich, nur Durchgangsstationen. Der Gedanke einer „abgeschlossenen Bildung“[94]) liegt Fröbel fern, ist ihm sogar verhaßt. Dennoch redet er nicht etwa dem ewig Unfertigen, dem wegen seiner vielen Möglichkeiten vieldeutigen Menschen das Wort. „Zerstreutes“ und „Zerstückeltes“ sind ihm gar nichts wert. Er will den eindeutig angelegten Menschen, Goethes „geprägte Form, die lebend sich entwickelt“, den Charaktermenschen.

Einer der entschiedensten Feinde des Materialismus, die je gelebt haben, ist Friedrich Fröbel.[95]) Trotzdem ist seine Erziehungsweise und sein Erziehungsziel nicht etwa unrealistisch. Wie sich bei ihm der theoretische und der praktische Pädagoge ergänzen, so ergänzen sich auch formale und materiale „Seite“, stehen Stoff und Form in segensreichem Wechselwirken.[96]) Schon der Vierundzwanzigjährige schreibt: „Ich will Menschen bilden, die mit ihren Füßen in Gottes Erde, in die Natur eingewurzelt stehen, deren Haupt bis in den Himmel ragt und in demselben schauend lieſt, deren Herz beides, Erde und Himmel, das gestaltenreiche Leben der Erde und Natur und die Klarheit und den Frieden des Himmels, Gottes Erde und Gottes Himmel, eint.“[97])

Freie, denkende, selbsttätige Menschen wollte Fröbel erziehen.[98]) Hierbei ist immer das Wort „deutsche“ mitzudenken. Dies ergibt sich schon aus Fröbels Gedanken der organischen Entwicklung, es ergibt sich außerdem aus seiner Auffassung vom Volk. „Wie die Griechen die Aufgabe hatten, Griechen zu werden, so sollen wir D e u t s c h e werden. Und damit Punktum.“[99]) Damit erkennt Fröbel die folgenreiche und richtunggebende Voraussetzung völkischer Gegebenheit und Eingebundenheit deutlich genug an, und daher wird tatsächlich bei ihm auch die Rolle der deutschen Sprache bei der Erziehung aufs weiteste mitbestimmt. Hier stehen wieder zweierlei Sachverhalte in Wechselwirkung. Sie ergeben die Unerläßlichkeit einer „dem deutschen Charakter erschöpfend genügenden, seinen Bedürfnissen und Forderungen entsprechenden, seinem Quellbedürfnis und seiner Grundforderung entgegenkommenden“ Erziehung.[100]) Es ist das einmal der organisch entwickelnde Grundbegriff dieser Erziehung und dann, als Ergänzung dazu, das Wesen, der Charakter und der Zustand des deutschen Volkes. Als eine unerläßliche Grundforderung des deutschen Wesens erscheint ihm die Tatsache, daß sich dieses deutsche Volk „nicht allein als eine Einheit, als ein Ganzes“ denkt, sondern daß es sich auch gar zu gern in einem Werke („in

[94]) Siehe S. 42 d. Arb.

[95]) Wichard Lange, Zum Verständnisse . . . S. 12.

[96]) Vgl. Schulz, a. a. O., S. 116 f.

[97]) Fröbel nach Halfter, Werdegang . . . . . S. 171.

[98]) Aus einem Brief an Krause (vom 24. 3. 1828), bei WL., I, S. 137.

[99]) Fröbel nach Halfter, Werdegang . . . . . S. 717.

[100]) Aphorismen, 1821, bei WL., I, S. 265.

einem großen Werke, in einem Werke, worin der Höchste wie der Niedrigste, der Größte wie der Kleinste, der Ärmste wie der Reichste, der Denkendste wie der nur Arbeitende mit Bewußtsein nehmen kann und nimmt") als Einheit fühlen, sehen und schauen will.[101]) Als ein solches Werk erscheint ihm die allgemeine Volkserziehung. Darunter versteht er eine „allgemeine Erziehung für Volksbildung durch eine dem Wesen der Menschennatur und des Menschengeistes überhaupt, besonders aber dem Charakter, der Natur und dem Geiste des Volkes genügend entsprechende Erziehung jedes einzelnen Gliedes des Ganzen." Dieses Werk wäre zugleich der typisch deutsche Beitrag zur Kultur der Welt, es wäre nicht nur dem deutschen Wesen angemessen, sondern dieses Erziehungswerk erscheint ihm als die Forderung des deutschen Wesens selber. Er glaubt, daß das Volk für den Einzelnen das verlange, was dieser zu fordern hat und wessen er bedarf, dazu alles das, was das Geschlecht und der Stamm fordern und fordern dürfen. Das Volk sieht er als höchste irdische Instanz an, Geist und Charakter des Volksganzen zeigen sich ihm in unzähligen Gestalten und Graden, die Grenzen erscheinen oft verwischt. Deshalb kann diese Instanz kaum noch halten und wahren, wozu sie beauftragt ist. Der eindeutige Auftrag dieser Instanz heißt für ihn (trotz aller Mannigfaltigkeit in der Erscheinung) klar und einfach: Festhalten und Pflegen der Sitte und des Volkstums zum Zwecke innerer Einigkeit.[102]) Zum Volkstum gehört die Muttersprache.[103]) Fichtescher Anschauung und Begeisterung voll[104]) scheint es zu klingen, wenn Fröbel den Wunsch im Geiste schon zur vollendeten Tatsache verwandelt und spricht: „Wir finden unser Volk, so wie es jetzt ist, in Mannesfülle und Manneskraft, nicht gebildet aus der Vermischung der Siegenden und Besiegten, wir finden und erkennen unser Volk als ein Ur-Volk. Wir hören es noch dieselbe Sprache reden, welche es ursprünglich sprach, ohne fremde Beimischung, ja jedes Fremdartige, was sich nicht unter seinen Stempel fügt, sein Gepräge annimmt, seinen Geist und Charakter ausdrückt, ausstoßend, auch wenn es sich Menschenalter hindurch unbemerkt in der Sprache und im Volke durch- und eingeschlichen hat."[105]) „Und wie es treu geblieben ist in seiner Mutter-, seiner Vatersprache, der Einheit ihres Geistes und sie treu fortentwickelt hat, so hat auch sie sich noch kindlich, schwesterlich, mütterlich mit dem

---

[101]) An unser deutsches Volk, WL., I, S. 239.

[102]) An unser deutsches Volk, WL., I, S. 227 f.

[103]) Hier zeigen sich Anklänge an Gedanken F. L. Jahns, wie er sie in „Deutsches Volkstum" niedergelegt hat. Unter Jahns Kommando ist Fröbel in die Freiheitskriege gezogen.

[104]) Reden an die deutsche Nation (Vor allem 3., 4. und 5. Rede).

[105]) An unser deutsches Volk, WL., I, S. 230. Hier denkt Fröbel sicher an die Verdeutschungsbestrebungen seiner Zeit, wie wir sie durch Jahn, die Grimms, Campe u. a. kennen (z. B. Campe, Wörterbuch der Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke, 1801).

Volke fortentwickelt und entwickelt es, entwickelt sich mit demselben noch ununterbrochen fort."[106])

Fröbel glaubt nun, daß das Bewußtsein, Deutscher zu sein, Deutscher werden zu dürfen, die Deutschen beglücken müßte und daß ihnen der von ihm aufgezeigte Weg dahin nach ihren bisherigen harten Lebenserfahrungen der Mühe wert sein würde. Er stellte ihnen deshalb nicht gleich das unfaßliche „Menschwerden" vor, sondern erst einmal das näher liegende „Deutscher-Werden".[107]) Aber er hatte sich sehr getäuscht. Er rief mit der ihn so beglückenden Nationalforderung keineswegs die Schar begeisterter Mitarbeiter hervor, die er sich als Mindestergebnis erträumt hatte. Frauen waren es zumeist, die ihn sofort verstanden und die seinem Rufe folgten. Zum großen Teile wird die Vorherrschaft der Kindergarten-Idee hierdurch erklärlich. Den Deutschen „war die Forderung, nur deutsch zu sein und zu werden, schon zu groß, zu unverständlich, denn jeder sagte sich: das bin ich ja schon durch meine Geburt, wie Pilz Pilz ist: was braucht's dazu oder dafür noch viel Erziehung."[108]) Klagend bezeichnet Fröbel seine Forderung, Deutsche zu Deutschen erziehen zu wollen, als eine Torheit, und er sieht ein, daß es eine noch größere Torheit gewesen wäre, Menschen zu wahren Menschen erziehen zu wollen. Er schließt: „Die Erziehung zum Deutschen war schon zu wunderbar und zu hoch, die Erziehung zum Menschen wäre ein Schatten, ein Trugbild, eine blinde Schwärmerei gewesen."[109]) Seine Menschheits-Utopie zeigt Fröbel als Anhänger der Identitätslehre. Für ihn wäre der wahre, echte und vollendete Deutsche zugleich der ersehnte reine Mensch.

Im speziellen Vollzuge seiner Spracherziehung zeigt sich Fröbels Erziehungsidee als die der Entwicklung des Menschen von der unentfalteten Einheit über die entfaltete Vielheit zur entfalteten Einheit. Da die frühe Kindheit die Zeit des ausgesprochen einheitlichen und ganzheitlichen Denkens ist, regt er an, den Kindern zur Auffassung und Anschauung der Form immer ein *Ganzes als Ganzes* vorzuführen. Zuerst mache man sie „in der Gesamtanschauung des Gegenstandes fest, z. B.: eine Gans, eine Säule, einen Baum, einen Mantel, einen Stuhl, einen Menschen[110]), dann führe man ihnen die Teile des Hauses (Tür, Fenster, Wände, Stuben), des Baumes (Stamm, Äste, Zweige usw.) vor, die Lehne, die Füße, den Sitz des Stuhles, das Haupt, den Schaft, den Fuß, die Säule,

[106]) An unser deutsches Volk, WL., I, S. 230 f.

[107]) Aus einem Brief an Krause (vom 24. 3. 1828), WL., I, S. 137.

[108]) ibid.

[109]) ibid. und WL., I, S. 54.

[110]) Hier sei schon darauf hingewiesen, daß Fröbel (wie auch die moderne Sprachphilosophie, siehe Stenzel, Philosophie der Sprache, S. 50 f.) das Substantiv als erste Wortart annimmt. Im Rahmen der Sprachursprungsfragen war zu seiner Zeit der Streit um die erste Wortart in vollem Gange. A. W. Schlegel nahm z. B. im Anschluß an Bernhardi zuerst Veränderungs-, dann Ding-, dann Verhältnisbezeichnungen an (Fiesel, a. a. O., S. 66).

die Falten des Mantels, alles in Beziehung auf die Auffassung und Festhaltung der Form und Gestalt des Gegenstandes, ganz anders also, als wie die Sprache diese Gegenstände nur in ihrem Glied- und Teilverhältnis betrachtet."[111]) Zeichnerisch gesprochen: Man gehe von der Kontur zur Innenzeichnung, zur „Struktur"-Wiedergabe über, philosophisch: man verfahre deductiv.

Fröbels Ausgangspunkt war außerdem folgende Beobachtung: Der Mensch wohnt in einer Welt von Gegenständen, die er auf sich einwirken läßt und auf die er einwirken will, folglich muß er sie nach ihrer Natur, ihrem Wesen und in ihrem Verhältnis untereinander und zu den Menschen erkennen.[112]) Die Gegenstände haben Form, Größe und Mannigfaltigkeit. Das erfordert (bei dem Pestalozzianer Fröbel) Formlehre, Größenlehre und Zahlenlehre.[113]) Bei dem Worte Außenwelt dachte Fröbel lange Zeit nur an die Natur, in der er so lebte, „daß die Kunst- oder Menschenwerke" für ihn „nicht da waren."[114]) Darum erschien ihm in jener Zeit „alles, was für den Menschen durch Erziehung und Unterricht geschehen solle und müsse, in dem Menschen und den Verhältnissen, in denen er erscheint, in der Natur seiner notwendigen Entwicklungsstufen notwendig bedingt und gegeben". Der Mensch schien ihm auf den Erziehungsweg gebracht und erzogen, „wenn er dazu erzogen sei, diese Verhältnisse zu achten und zu erkennen, sie zu beherrschen und zu überschauen."[115]) So suchte er sich nach der damaligen Stufe seines Entwicklungsbewußtseins „alles durch den Menschen, durch sein Verhältnis zu sich und der Außenwelt klar zu machen."[116]) Er stand in seinem Anfange, könnte man sagen, auf dem Boden des sensualistischen Empirismus. Die Gegenstände der Welt sind für ihn so beschaffen, wie sie sich unserer durch die Sinne gebildeten Erfahrung darstellen.[117]) Dazu dachte er sich: „Die Sinne, Werkzeuge (Organe) jedes Dinges entsprechen genau der uns umgebenden Natur, genau der Erde, auf welcher wir leben, und ihrem gegenwärtigen Entwicklungsgrade. Die verschiedenen Zustände der Naturkörper entsprechen genau unsern Sinnen. Wir sind durch unsere Sinne imstande, das Wesen der uns umgebenden Naturgegenstände zu erkennen".[118]) Das genügte ihm aber nicht, und so entwickelte er sich weiter in Richtung eines „transcendentalen Realismus".[119]) Wir finden das aus-

---

[111]) Die Kunde der Formen und Gestalten, WL., II, S. 427.

[112]) Klostermann, Herzogbrief, S. 80 f.

[113]) ibid.

[114]) ibid.

[115]) ibid.

[116]) ibid.

[117]) Götz, Fröbel und Eucken (Verstehen und Bilden, I. Jg., 9. Heft, S. 404 bis 409 und 10. Heft, S. 448 bis 456).

[118]) ibid.

[119]) ibid.

gesprochen in dem Satze: „Das Göttliche, Geistige, Ewige, welches in der den Menschen umgebenden Natur ist, das Wesen der Natur ausmacht und sich bleibend in ihr ausspricht, soll und muß die Erziehung, der Unterricht dem Menschen zur Anschauung und Erkenntnis bringen.[120]) Daher kam es nicht zuletzt, daß zwischen Fröbels innerem Schauen und äußeren Erkennen, Darstellen und Tun „eine bedeutende Kluft"[121]) war. Es kostete ihn einen langen Kampf (wie auch die anderen Schüler Pestalozzis: Tobler und Hopf z. B.) „die Betrachtung des Menschenwerks zu einem Gegenstande der Elementarbildung zu machen", und es war für ihn „eine große Erweiterung" seines „inneren und äußeren Blickes", als er bei dem Ausdruck Außenwelt „die Menschenwerkswelt mitdachte".[122]) Es fand im Grunde genommen die Orientierung: Naturprodukt und Kunstwerk statt, und das zeigt wieder, daß Fröbel weder naiver Realist[123]) noch Naturalist, grober Empirist oder schlechthin Nachahmungstheoretiker[124]) war.

In Fröbels Erziehungsidee, sahen wir, sind begriffen: organische Entwicklung, Förderung dieser Entwicklung durch gleichsam gärtnerische Hilfe, als Ziel der deutsche Mensch, als Weg zu ihm die Beachtung und Darstellung der reinen Stufen und ihre lückenlose Folge, die ganzheitliche und dann gliedernde Darbietung des Stoffes und die bewußtwerdende Selbsttätigkeit des Zöglings. Diese Selbsttätigkeit ist der Funken, durch den wir mit Gott wesensverwandt sind.

I.

2. Erziehung und Spiel.

Die kindliche und reine Erscheinung dieses Selbsttätigkeitstriebes ist für Fröbel der Spieltrieb. Diesen Spieltrieb in seiner kindlichen Reinheit hat er selber bis ins hohe Alter hinein nicht verloren, ohne kindisch zu werden. Um sich Nietzsches Behauptung vom spielenden Kind im Manne[125]) bestätigen zu lassen, braucht man nur bei Fröbel anzuklopfen. Diesen Spieltrieb wollte Fröbel den Kindern als das ihnen Zukommende ganz besonders erhalten, ausgebildet und gepflegt wissen, ihm hat er durch Spielanweisungen und Spielgaben gegenständlicher, musikalischer und sprachlicher Art Nahrung gegeben.[126])

„Spiel und Sprechen ist . . . das Element, in welchem das Kind lebt",[127]) erkannte er, und die pädagogische Bedeutung des Spielens für

[120]) ibid.
[121]) Klostermann, Herzogbrief, S. 80 f.
[122]) ibid.
[123]) Siehe S. 45.
[124]) Siehe S. 45.
[125]) F. Nietzsche, Also sprach Zarathustra (Von alten und jungen Weiblein), Leipzig 1930, S. 70.
[126]) An anderer Stelle mehr darüber.
[127]) Fröbel nach Rönsch, a. a. O., S. 87

die Kindheit, besonders für die Vorschulzeit, entdeckt zu haben, ist das unzweifelhafte Verdienst Friedrich Fröbels.[128])

Kinderspiele und ihre Pflege hat es natürlich auch schon vor Fröbel gegeben. „Das Neue, was Fröbel in dieser Hinsicht bringt, ist die Vergeistigung und systematische Benutzung des Spieles."[129]) Die Betonung der Spielpflege hat auch wieder noch in Fröbels eigener Erfahrung ihren besonderen Grund. „So viel aber weiß ich", schreibt er an die Muhme Schmidt, „daß jetzt viele Menschen wegen nicht richtiger Erfassung ihres Lebensberufes zerbrochen worden sind, täglich und stündlich noch zerbrochen werden".[130]) Sicherlich denkt er dabei auch an sich und seine vielen Irrwege auf der Suche nach seinem wahren Beruf.[131]) Er fährt fort: „Noch gibt es über diesen Punkt kein Verständigungsmittel. Eines dafür aufzustellen ist meine größte Sorge, dahin arbeite ich durch meine Spiele, das ist eigentlich der innerste, verborgendste Zweck derselben, ist der einmal, ich will gar noch nicht sagen erreicht, nein, ist er nur erst mehr allgemein bekannt, dann beginnt eine neue Zeitrechnung des Menschengeschlechts. Denn jetzt müssen noch meiner Überzeugung die meisten Menschen schmerzlich klagen: < Als die Bestimmung über mein Leben, über meine Stellung in der Welt und bürgerlichen Gesellschaft frei in meiner und meiner Umgebung Hand lag, war ich so wie diese über dieselbe unklar, und so kommt es, daß ich mit meinem Leben immer im Hintertreffen bin, daß mein Leben ein ewiges Stück- und Prödelwerk ist, so soll es aber nach Gottes Absicht nicht sein und nicht bleiben > "[132]). Im Spiel aber kann sich nach Fröbels Erfahrung das Kind nach allen Möglichkeiten hin offenbaren. Spiel und Sprechen: sprechendes Spielen und spielendes Sprechen sind nach seiner Meinung aufzufassen als „die darstellende Ausdrucksbewegung der Gefühle und Vorstellungen, die den Menschen in diesem Lebensabschnitt beherrschen".[133]) Den Menschen aus dem Unbewußtsein des Beherrschtwerdens zum klaren Bewußtsein hierüber und zur Einsicht in die Lebenszusammenhänge überhaupt sowie zu ihrer Beherrschung zu führen, ist auch hier Fröbels Ziel. Er will dies auf dem Wege der Leitung und Organisation des kindlichen Spiels erreichen.[134]) Durch das Spiel soll das Kind sein eigenes menschliches Wesen entwickeln. Aufnahme des äußeren Gegenstandes einerseits, Darstellung, Gegenständlichmachung seines Innern andererseits sind die fördernden Tätigkeiten. Das planmäßig eingerichtete Spiel ersetzt beim Kinde die Arbeit. „Denn schon das Kind bedarf des seinem Wesen entsprechenden Werkes, der Werktätigkeit, um die

---

[128]) Hecker, Muchow, a. a. O., S. 72.

[129]) Wichard Lange, Zum Verständnisse . . . . . S. 19.

[130]) 41. Brief an die Muhme Schmidt (vom 19. 9. 1843, E. Lück, S. 117 f.).

[131]) Vgl. den 30. Brief an die Muhme Schmidt (vom 21. 2. 1843), E. Lück, a. a. O., S. 111, S. 54 dieser Arbeit.

[132]) 41. Brief an die Muhme Schmidt (E. Lück, a. a. O., S. 117 f.).

[133]) Rönsch, a. a. O., S. 87.

[134]) Hecker-Muchow, a. a. O., S. 71.

Seele herauszubilden und zum eigenen Besitz zu machen."[135]) Durch das Insichaufnehmen und wieder Gegenständlichmachen entfaltet sich das wahre Leben. Hierin liegt die große Bedeutung der Fröbelschen Spiele. „Sie geben dem Kinde Gelegenheit, Innerliches äußerlich, Äußerliches innerlich zu machen und für beide die Einheit zu finden."[136])

Aber Fröbel wollte durch seine Spiele dem Kinde nicht nur zur rechten Zeit Klarheit über das Leben, den Weg, das Mittel und den Zweck des Lebens, sondern vor allem „Mut, Mut, Mut, dieser anerkannten Klarheit gemäß zu handeln"[137]) geben. Auch hier handelt er, wie so oft, aus den erlebten Mängeln seines eigenen Lebens heraus. „Umstände haben mir mein Leben, meinen Lebensmut usw. früh gebrochen, es ist dies das größte Unglück, was dem Menschen geschehen kann, dieses Größte der Unglücke nun mit allem, was damit zusammenhängt von der aufkeimenden Menschheit (fernzuhalten?): Habe Mut, vertrau der in dir lebenden Gotteskraft, vertraue der Menschheit, vertraue ihrem und deinem Gotte, sei ausdauernd! — dies ist das einfache Thema, was sich durch alle meine Kinderspiele und Beschäftigungen hindurchzieht. Doch wer ahnet die große Lebenssymphonie, welche in den Spielen liegt, welche durch sie hindurch mir ins Ohr, Herz und Gemüte tönt und den Geist durchbebt".[138]) „Und die Menschen können denken, daß mein Spiel Spielerei sei, die Toren! Die Erringung des Lebens ist dieser Spiele Ziel, mein Spiel ist: Und setzet ihr nicht das Leben ein, nie wird euch das Leben gewonnen sein".[139])

Theoretischen wie praktischen Wert sollen seine Spiele haben: Wert für das innere und innerste persönliche wie für das äußere, gesellige Leben. Durch ihr Wesen und wegen der Keime, die sie in sich tragen oder mindestens wecken, haben sie sowohl wissenschaftliche als auch ästhetische Bedeutung.[140]) Ebenso wichtig sind sie in sittlicher Hinsicht wie in intellektueller Beziehung. Sie sind gleich wichtig für Kopf und Herz wie für das ganze praktische Leben. Sie dienen der Entwicklung zur Tugend und zur Religion. In der „begründenden Allumfassendheit dieser Spiele . . . . hat der allgemeine Anklang seinen Grund bei jedem, der sie selbst spielte oder mindestens spielen sieht und so ihre Wirkung an sich, wenn auch nur durch Schauen (wie bei jeder Kunstdarstellung, bei jedem Kunstwerk) empfindet".[141]) Ähnlich wie bei seiner Idee einer Erziehung des Deutschen zum Deutschen hatte Fröbel auch hier bei seinen Spielen weitreichende Vorstellungen. So glaubte er an die Allgemeinwerdung des verspürten Anklanges und der begonnenen Anwendung dieser Spiele über den be-

[135]) Fröbel nach Nic. Regmann, a. a. O., S. 65 f.
[136]) ibid.
[137]) 30. Brief an die Muhme Schmidt (E. Lück, a. a. O., S. 111).
[138]) ibid.
[139]) ibid.
[140]) Vgl. WW., I, Fröbel über Pestalozzi, S. 213 und 15. Brief an die Muhme Schmidt vom 27. 2. 1841.
[141]) 10. Brief an die Muhme Schmidt (vom 18. 1. 1841).

schränkten Kreis der Kinder hinaus bis zum Eigentum des Volkes, der Völker, der ganzen Christenheit, des Menschengeschlechts überhaupt.[142]) Bei der erhofften Aneignung durch das ganze Volk denkt er vergleichsweise sogar an die Griechen und ihre Spiele. Auch in ästhetischer Beziehung erschaut er eine Entwicklung seiner Spiele bis zum allgemein-menschlich Bedeutungsvollen. Immer wieder hebt er hervor, „daß es sich keineswegs etwa bloß um kindisches oder auch nur einseitiges Spiel, sondern um Darstellung klarer Mannesgedanken und Menschheitsideen handelt, die wohl der helfenden Hand wie der sinnigen und gewandten Frauen und Mütter, so der denkenden und tatkräftigen Männer und Väter würdig sind, welche ebensowohl klärend in die Vergangenheit greifen, als förderlich und wohltätig in der Gegenwart sind, wie segensreich für die Zukunft wirken".[143])

In diesen Spielen, meint Fröbel, wirkt Gott. Wo er wirkt, da wohnt er, „wo er aber wohnt, da sagen wir, sei der Himmel, das nennen wir den Himmel, wir wandeln also tatsächlich schon auf der Erde im Himmel, dazu will uns das Christentum, um es zu erkennen, die Augen öffnen".[144]) Im Besonderen sollen das die Spiele, als dem Christlichen zugehörig, vollbringen. Vom Religiösen her gesehen haben sie die göttliche Aufgabe „die Einheit, das Wesen, das Innere etc. wahrnehmbar zu machen und zwar auf irdische, menschliche, kindliche, d. h. einem Erdner, einem Menschen, einem Kinde zugängliche, begreifliche Weise, also die Einheit durch und in der Mannigfaltigkeit, das Wesen in der Erscheinung, das Innere in und durch das Äußere, den Geist in und durch den Körper, das Gesetz durch die Gestalt, die Harmonie, durch die Melodie, die Seele durch den Leib, das heißt alles in allem: .... durch ein allseitig harmonisch tätiges Leben und Wirken, und dies soll die von mir aufgestellte Spiel- und Beschäftigungsweise den Kindern sein und geben".[145]) Man erkennt, daß Fröbels Christentum diesseitig und praktisch, vielleicht sogar „heidnisch" ist.

Auch im Unterrichtlichen hat das Spiel seinen Rang. „Was der Unterricht, was das Leben, die Erfahrung zeigt und lehrt, muß das Spiel, die sich spiegelnde Freitätigkeit des innern, des gesamten Lebens des Zöglings wieder darstellen. Das Spiel muß immer, wie mit dem gesamten Leben der Kinder, so mit der gesamten Natur in Uebereinstimmung stehen, nie vereinzelt, nie abgerissen.[146]) Dann bekommt selbst das Spiel belehrenden Ernst, tief ins Leben eingreifende Bedeutung und hohe Sinnigkeit, das Leben auch in seinem Ernste wird heiter und in seiner tief ergreifenden Bedeutung wird es leicht gleich einem tüchtigen Spiel .... Es ist und

---

[142]) 7. Brief an die Muhme Schmidt (vom 9. 12. 1840).

[143]) 10. Brief an die Muhme Schmidt (vom 18. 1. 1841).

[144]) 7. Brief an die Muhme Schmidt (vom 9. 12. 1840).

[145]) 7. Brief an die Muhme Schmidt (vom 9. 12. 1840).

[146]) Bei der Frage der Gestaltung der Jahreslauf-Spiele und der Volksfeste wird darauf noch näher eingegangen.

bleibt gewiß ein wahres Wort, das Kind, der Zögling, welcher gut und tüchtig (ich sage aber mit Bedacht t ü c h t i g) spielt, wird auch gut und tüchtig im Kreise seiner Anlagen und Fähigkeiten lernen und ein tüchtiger Mann und Mensch werden. Das Spiel darf darum auch nicht dem blinden Zufalle, dem Ungefähr preisgegeben werden, denn eben weil das Kind dadurch spielend lernt, lernt es gern und viel dadurch. Auch dem Spiele gehört dieserhalb, wie dem Lernen und Tun, sein bestimmter Zeitteil".[147])

Das Spiel der Kleinen ist „das große Spiel des Lebens selbst nur in seinen kleinen Anfängen. Darum der hohe Ernst, der bei aller Lust und Freude doch immer durchblickt, ja oft stark genug hervortritt".[148]) Darum ist es auch nicht verwunderlich, wenn Fröbel überzeugt ist, „daß keineswegs bloß leibliche Lust und bloß die Wirkung von körperlicher Kraft und leiblicher Bewegung der hohen, oft wirklich seelenvollen Freudigkeit der Kinder bei ihren öfters einfachen Körper- und Bewegungsspielen zugrunde liegt,[149]) so die leise, wenn auch noch so dunkle Ahnung ihres doch so feinen als richtig fühlenden Gemütes und Sinnes, daß darin höhere Bedeutung verborgen, daß es gleichsam die Hülle höherer geistiger und lebenswichtiger Wahrheiten sei".[150])

Die Spiele sollen in jeder Beziehung von dem möglichst Einfachsten und Ersten in der Erscheinung (von dem Balle, wie die Pflanze aus dem Kern, das Tier aus dem Ei) ausgehen. Es muß bestimmt festgehalten werden, daß sie sich nach dem ganz allgemeinen und unerläßlichen Gesetze der sich steigernden Entwicklung aller Mannigfaltigkeit aus der größeren Einfachheit fortbilden. Innerhalb dieses allgemein begrenzten Entwicklungsganges sind freie Wahl und Beweglichkeit der Tätigkeit unbeschränkt offen. „Sonst würde das Spiel aufhören, Spiel zu sein und seine volle Entwicklungs- und Bildungskraft verlieren . . . . . , jeder Spielführer würde sich dadurch gehemmt, ja, ich möchte sagen, getötet, mindestens holzern fühlen. Der G e d a n k e muß im G a n z e n festgehalten werden, allein die ganz besondere Form und Art der Ausführung muß ein Erzeugnis des A u g e n b l i c k e s sein. Je freier und ungesuchter dies in eins zusammenfällt, desto schöner ist der Ausdruck des Spieles und Spielens".[151]) Hiermit ist auch dem Ergreifspiel seine Stelle und Bindung zugewiesen. Es folgt aber aus Fröbels Erziehungsidee, daß eine tiefgehende Kritik sich nicht etwa nur an seine überlieferten Spieltexte wenden oder gar hängen darf. Für Kritiker und auch für Nachahmer, die sich an das überlieferte Wort klammern, gilt, was Fröbel über die Kritiker und „Nachahmer" Pestalozzis gegen seinen Bruder äußerte: „. . . wenn Du untersuchen willst,

[147]) Plan einer Armen-Erziehungsanstalt im Kanton Bern, WL., I, S. 465, Vgl. S. 54 dieser Arbeit.

[148]) Plan der Elementarschule zu Burgdorf, WL., I, S. 487.

[149]) Vgl. S. 38 f. d. Arb.

[150]) Bewegungsspiele, WL., II, S. 201.

[151]) 10. Brief an die Muhme Schmidt (vom 18. 1. 1841).

so haben sich diese an die tote Form, den toten Buchstaben gehalten und diesen aus dem Buche abgelesen, ohne ihm Geist oder Leben zu geben, was sie also wieder gaben, mußte geistlos sein, entgeistigen und töten . . . . Der Geist macht lebendig, aber wem der nicht kommen ist, der nahe sich nicht".[152])

Aus allem geht hervor, daß Fröbels Spiel weder anome (gesetzlose), noch nur heteronome Tätigkeit ist.[153]) Sieht man die schöpferische autonome Tätigkeit als in der Mitte zwischen anomer und heteronomer Tätigkeit an, so liegt hier eine Wechselwirkung, oder wenn man will, ein immer erneuter Kreislauf von auto- zu heteronomer Tätigkeit vor; denn das anome Spiel „hat keinen Zweck außerhalb seiner selbst, es wurzelt daher nur in der Gegenwart, es kann jederzeit aufhören und immer wieder von neuem beginnen, ohne dadurch eine Störung erlitten zu haben";[154]) aber die Arbeit als heteronome Tätigkeit wird, „indem sie den außen liegenden Zweck verfolgt, von einem inneren Gesetz beherrscht".[155]) Davon zu unterscheiden ist „das Spiel als eine Tätigkeit, die sich mit der bildmäßigen Realisierung, mit der bloßen Bedeutung ohne adäquate Verkörperung der Bedeutung in der Wirklichkeit begnügt, im Gegensatz wiederum zur Arbeit, die auf eine reale Umgestaltung der Wirklichkeit abzielt".[156])

Die meisten der Kinderspiele hat Fröbel nach seiner eigenen Aussage „aus unmittelbarer Beachtung der spielenden Kinder geschöpft, dann gleichsam aus dem Geiste des Ganzen neu geschaffen".[157]) Der zweite Teil des Satzes: „aus dem Geiste des Ganzen neu geschaffen", wird bei der kritischen Betrachtung zu beachten sein.

So hat Fröbel ein Hinkspiel geschaffen, weil seine „Knaben immer hinkten oder hinkthüpften",[158]) so hat er Blumenspiele verfaßt, die er mit den Kindern im Sommer bei Spaziergängen teils mit wirklichen Blumen, teils als Bewegungsspiele (die Kinder stellten die Blumen und Gewächse dar) ausführte. Auf dese Weise wollte er die Kinder spielend „in die Beachtung der Natur und gleichsam in das Nachfühlen des reinen, stetigen, nie rastenden und doch stets friedigen und vertrauend hingegebenen Naturlebens" einführen.[159]) Dies sollte eine Vorübung sein für ein „Gleiches im eigenen Leben auf höherer Stufe des Bewußtseins und (der) Gotteinigkeit".[160])

---

[152]) Brief an seinen Bruder Christoph (aus Frankfurt am Main, vom 8. bis 21. 3. 1808), Archiv Keilhau, Mappe A/10.
[153]) Hecker-Muchow, a. a. O., S. 71 f.
[154]) ibid.
[155]) ibid.
[156]) ibid.
[157]) 15. Brief an die Muhme Schmidt (vom 27. 2. 1841).
[158]) ibid.
[159]) ibid.
[160]) ibid.

Als Beispiel aus Fröbels Kreis sei ein Spiel wiedergegeben, das zwar nicht von ihm selber verfaßt, das aber von ihm inspiriert, von ihm gebilligt und mit Kindern gespielt worden ist.[160a]) Es heißt:

Die vier Brüder.

Vier Brüder gehen Jahr aus, Jahr ein
im ganzen Land spazieren,
doch Jeder kommt für sich allein,
doch Jeder kommt für sich allein,
um Gaben zuzuführen,
um Gaben zuzuführen.

Der Frühling:

Im Frühling kommt der Sonnenschein,
da kommen all' die Blätter klein,
da blühen auf die Blümelein,
da fliegen alle Vögelein
und singen ihre Lieder.
Dilirallalala! Dirirallalala!
Du lieber schöner Frühling.

Der Sommer:

Im Sommer gibt es heiße Glut,
doch Schnitter mähn mit frohem Mut
die schönen goldnen Ähren,
die schönen goldnen Ähren!
Da wachsen auch die Erdbeern rot
für Kinder zu dem Morgenbrot,
hab Dank, du lieber Sommer,
hab Dank, du lieber Sommer.

Der Herbst:

Im Herbste reift die Birn' und Pflaum',
da schüttelt man wohl jeden Baum,
wie sammeln da die Kinder
und sprechen laut, du lieber Herbst,
versorgst uns für den Winter!
Wir halten jetzt schon frohen Schmaus
und tragen reichlich noch nach Haus.
Und sprechen Dank, du lieber Herbst,
versorgst uns für den Winter.

[160a]) Erfunden von Luise Frankenberg. Sonderdruck aus Fröbels Wochenschrift, 1850. Archiv Blankenburg. Mappe XX 5. Vergl. „Die vier Brüder", Nr. 45 in: „Neues Deklamir-Buch für die Jugend" (S. 119.) Eisenberg, 1834 2. Aufl.

Der Winter:

Im Winter gibt es Eis und Schnee,
da frieren wir wohl gar, o weh!
Doch wird uns gar nicht bange!
Wir rühren kräftig Hand und Fuß,
das Frieren bald vergehen muß,
wir wissen, 's währt nicht lange.
Und wenn wir folgsam immerdar,
bringt Winter Schönstes uns im Jahr,
ja bei des Christbaums hellem Schein
beschert uns das Christkindelein.

Und sind die Brüder all vorbei,
so kommt der erste an die Reih,
und alle Menschen groß und klein,
sie sollten ihnen dankbar sein."

Fröbels Spiele sind einer Kritik ausgesetzt gewesen, die häufig für das Wesentliche an ihnen kein Verständnis hatte und ihn schließlich zermürbte[161]. In der Spielkritik vollzog sich parallel dasselbe wie bei der Kritik an seiner Erziehung zum deutschen Menschen. Für uns ist die verständnisvolle Kritik wichtig. Besonders wertvoll ist in diesem Falle die von seiten seiner treuesten Anhänger. Sie zeugt davon, daß Fröbels Pläne und Ausführungen in seinem eigenen Kreise nicht stets unbesehen hingenommen wurden oder uneingeschränkt wuchern durften.

So warnt ihn jene schon mehrmals zitierte Muhme Schmidt, die nach Fröbels eigenem Urteil sein Wollen völlig begriff, vor manchen „Seiten" der Spielfeste, vor den „Vorführungen" und „Vorträgen". Sie macht ihn auf die Gefahren aller Veröffentlichung aufmerksam und fragt: „Ist das Kind in seinem Spiel nicht am liebenswürdigsten und sein Innerstes am meisten kundgebend, wenn es sich ganz unbeobachtet fühlt? Und wie leicht stört ein Blick, ein Wort dieses freie Entfalten?"[162]

Mit Fröbels Echtheitsforderung läßt sich diesem Vorwurf schon begegnen. Der hier aufgezeigten Gefahr, die Eitelkeit zu züchten, wird Fröbel nicht immer haben entgehen können. Aber er hat sie gekannt und war bemüht, sie zu vermeiden. Das läßt sich aus seinem ganzen Erziehungsstreben leicht erkennen. Ein anderer Vorwurf, den man brachte, war der, „daß die Kinder sehr häufig bei dem Spiel mit Fröbels Spielen, in Fröbels Kindergarten e r n s t, nicht eben weder laut fröhlich, noch lachenden Gesichts

[161] 30. Brief an die Muhme Schmidt (Lück, a. a. O., S. 111).

[162] Brief der Muhme Schmidt an Fröbel vom 12. 2. 1849 (Lück, a. a. O., S. 158).

sind."[163]) Aus einer ernsten Stimmung heraus erwidert Fröbel darauf, daß das Leben mit seinem tiefen Ernste, besonders in der jetzigen Zeit, nicht früh genug erfaßt werden könne.[164]) Jener Einwand wird am besten durch den Hinweis beseitigt, daß Fröbels Kinderspiel keine Spielerei und kein lärmender Betrieb sein sollten, sondern eine (nicht nur für das Kind) ernste Angelegenheit voll geradezu heiligen Eifers. Frohsinn und Heiterkeit haben dabei ganz und gar nicht gefehlt. Es ging in den Spielen allerdings verblüffend geordnet her, und ihre Wirkung auf die Zuschauer soll sogar magisch gewesen sein.[165])

Als Schluß der Sonderkritik am Spiel seien hier nur noch drei aus jüngerer Zeit herausgegriffen[166]): So sagt Nohl[167]): „Man kann schon manchmal lachen, wenn Fröbel schon das Guckguckspiel mit dem Säugling benutzt, um in ihm die tiefste Erfahrung der Romantik wiederzuerkennen, in „Wahrnehmung und Deutung", wie er immer sagt, (KG 113) — „es ist Einigung in der Trennung und Trennung in der Einigung". (Mutter- und Koselieder 75). Aber die Kultur der Vergeistigung der „Erscheinungen und Begegnisse des eigenen Lebens" der Kinder, die er in diesen Spielen und Liedern offenbart, die ja nur Beispiele sein sollen für Improvisationen der Kinderführerin, ist doch trotz alles Spielerischen, das ihr bisweilen anhaftet, hinreißend." Fröbel würde dagegen mit Novalis erwidern: „Jedes Wort ist ein Wort der Beschwörung. Welcher Geist ruft — ein solcher erscheint".[168]) O. Hessen kritisiert[169]), daß bei Fröbel der Spielende sich mit der bloßen Bedeutung begnüge, vorwiegend in der reinen Einbildung verharre und nicht zur realen Verkörperung einer Bedeutung in der Wirklichkeit komme. Diese Tendenz zeige sich in der Fröbelschen Organisation des Spiels, unter anderem besonders bei den Darstellungs- und Bewegungsspielen, von denen Fröbel selbst und sein Mitarbeiterkreis eine große Zahl vorgeschlagen haben. Das vorläufige Sich begnügen mit der bloßen Einbildung, mit einer nur phantasiemäßigen Realisierung ist zwar auch nach Hessens Ansicht wesentlich für das Spielen, aber die Gefahr einer Überbetonung dieses Moments ist bei Fröbel nach seiner Meinung naheliegend, besonders wegen seiner Herkunft aus den Gedankengängen der idealistischen Philosophie, vor allem Schellings. Fröbel

[163]) Wichard Lange, II. S. 270 „Friedrich Fröbel im Verhältnis zu den Strebungen seiner Zeit. Von ihm selbst).

[164]) ibid.

[165]) 16. Brief an die Muhme Schmidt Lück, a. a. O., S. 77 Nr. 15).

[166]) Bei der kritischen Betrachtung des anderen gesonderten Kapitels „Ausdruck und Darstellung" wird sich eine Gesamtkritik ergeben, die hierfür wie für alles Vorhergehende sinngemäß auch gilt. Das ist zum Teil in der Einheitswirkung von Fröbels gesamter Erziehungsabsicht begründet

[167]) Nohl, a. a. O., S. 90.

[168]) Novalis, Fragmente 2035. Vgl. auch S. 56 f. Über den Vorwurf des Spielerischen: Siehe S. 54 und später.

[169]) Hecker-Muchow, a. a. O., S. 73 f.

selbst konnte diese Gefahr vielleicht vermöge seiner tieferen Einsicht in die Seele des Kindes und in das Leben noch vermeiden und praktisch nicht wirksam werden lassen; aber bei seinen buchstabengetreuen Nachfolgern führte die starke Betonung dieses Charakteristikums des Spielens zeitweilig zu einer gefährlichen und fast sinnwidrigen Beschränkung.[170])

Eduard Spranger[171]) aber betont: „Der große Wurf Fröbels, so oft er auch mißverstanden sein mag, lag darin, daß es alles (die künstlich gewollten und künstlich geleiteten Beschäftigungen möglichst entwicklungspsychologisch und organisch in das kindliche Lebensganze einzubetten) gleichsam unbemerkt mit vollzog, indem das Kind nur frei zu spielen schien. Die Freiheit des spielenden und dichtenden, darstellenden und schaffenden Kindes fand ihre geheime Bindung an dem Eigengesetz der Klötzchen, ihrer Größe, ihrer Gestalt, ihrer Schwere und ihrer Dynamik. Sie fand ihre Bindung am Rhythmus des Schreitens und Singens, an dem Sinn der Reigen und Rollen. Das Kind lebte nicht nur sich selbst dar, sondern damit zugleich verborgene Ordnungen der Welt, die es unbewußt in seine Seele hineinnahm. Seine Darstellung war gebundenes Schöpfertum, und alles sittliche Schöpfertum ist von dieser Art".

I. 3. Ausdruck und Darstellung durch Spiel und Sprache.

Gelegentlich wurde schon darauf hingewiesen, daß „Darstellung" ein Grundzug in Fröbels Pädagogik ist. Unter Darstellung versteht er das bewußte Veräußerlichen des schaffenden inneren Prinzips.[172]) Für eine Beurteilung seiner Auffassung aller sprachlichen Äußerung ist eine nähere Betrachtung dieser grundlegenden Gedankengänge unerläßlich. Zugleich kann hierbei die Behauptung, es handle sich bei dem Dargestellten nicht um ein Wirkliches, sondern um eine „bloße Bedeutung",[173]) widerlegt werden. Fröbel sieht sich veranlaßt, in seinen Schriften oft zu betonen, daß der Zögling bei ihm nur lerne, um zu gebrauchen, anzuwenden und darzustellen.[174]) Diese „Seite" der Darstellung, Anwendung und des Gebrauchs ist nicht auf den ersten Blick hin überall zu erkennen, doch hat sie Fröbel nirgends vernachlässigt oder gar vergessen. Wir müssen stets daran denken, daß er das ganze Leben eines Menschen nicht in losgelöste und unabhängige Teile zer-

---

[170]) Hecker-Muchow, a. a. O., S. 73 f.

[171]) Hecker-Muchow, a. a. O., (Einleitung) S. XIII .

[172]) Vgl. Spranger, Was bleibt von Fröbel? Sonderband der Zs. Der Kindergarten 59. Jg. (1918) S. 95.

[173]) Siehe die von Hecker-Muchow S. 73 f. wiederholte Behauptung S. Hessens.

[174]) Otto Götze, Friedrich Fröbels Bedeutung . . . . S. 55; Nohl, Friedrich Fröbel und die Gegenwart. Päd. Aufsätze S. 88; Halfter, Friedrich Fröbel, S.717; Bruno Gumlich, Friedrich Fröbels Brief an die Frauen in Keilhau, S. 124 f. u. ö. auch: Archiv Keilhau, Mappe A/15.

legte, sondern daß all sein pädagogisches Wollen sich immer und überall auf das Ganze der Menschenerziehung erstreckte.

Darstellungs- und Ausdruckswille sind für ihn mit dem göttlichen Selbsttätigkeits- und Schaffensfunken dem Menschen angeboren. Beide sieht er aus der psycho-physischen Natur des Menschen entspringen. Gerade inbezug auf die Bewegungsspiele sagt er: „In aller Tätigkeit, in allem Tun des Menschen, ja schon des kleinsten Kindes spricht sich ein Zweck, eine Beziehung zu E t w a s, zur Förderung oder Darstellung von E t w a s aus."[175]) Das Ergebnis des Tuns, dieses Etwas, ist allerdings auch sinnbildlich, bedeutend. Diese Bedeutsamkeit ist ihm aber nicht eine Phase der Entwicklung, die vor der funktionalen Wirklichkeit halt macht und sich mit „bloßer" Bedeutung begnügt. Mit der Bedeutungszuteilung soll die Klarheit der o b j e k t i v e n R e a l i t ä t aber auch weder verschleiert noch umgangen werden, sondern die von Fröbel gemeinte Bedeutung wird dem Gegenstande erst zuteil, wenn die objektive Realität erreicht, begriffen und überwunden ist. Die deutungsvolle Darstellung ist transzendent. Die dazu nötige Kraft der Seele, die schöpferische Phantasie, nennt er „eines der allerersten, unmittelbarsten und sichersten Mittel, besonders der Selbsterziehung und Selbsterkenntnis".[176]) Gegen den Gebrauch und die Förderung dieser Kraft etwas einzuwenden, wie es zu seiner Zeit seit der Aufklärung geschah, erscheint ihm töricht. Freilich ist das Sinnbild nie mit der „reingeistigen Wahrnehmung" identisch und kann nicht unmittelbar das Wesentliche wiedergeben; aber daraus darf sich nach Fröbels Folgerung kein Recht für eine Beschränkung oder gar ein Verbot der Phantasie herleiten. Wenn man Sinnbild gleich Gedanke setzte, wäre die Natur, die Welt gleich Gott. Wie für Hamann und die Mythologen unter den Romantikern ist für Fröbel die Natur aber die Selbstoffenbarung, das Wort Gottes, und diese Sprache Gottes kann vom Menschen nur durch die Übersetzung in die Menschensprache verstanden werden. Nur in Gott selber ist jede Differenziertheit aufgehoben, ist die Welt „alleinig". Wenn aber der Verlust der Alleinigkeit, der Identität, durch Aufgabe der Indifferenz verwerflich wäre, „dann hätte Gott auch keine sein Wesen kundtuende Welt erschaffen dürfen".[177])

Die Beachtung und Pflege des Sinnbildes im Erziehungsganzen ist unerläßlich.[178]) Der Mensch verlangt das Sinnbild, die hörbare, sichtbare Deutung. Von dem, was um ihn und mit ihm geschieht, möchte er gern die Deutung außer sich vernehmen. Hierin erkennt Fröbel den Grund des griechischen Chors. Auch Gestalten in der Märchen- und Sagenwelt, ja in der Geschichtswelt, erscheinen ihm als „Ergebnis der tief in dem Menschen schlummernden Ahnung, überall von einem mehr in sich selbst ruhen-

[175]) WL. II, S. 182 (Bewegungsspiele).
[176]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 140.
[177]) ibid.
[178]) ibid.

den Bewußteren, Höheren umgeben zu sein".[179]) Aus dieser Ahnung heraus „fordert das Kind von alle dem, was es umgibt, von dem es umgebenden Bewußteren, Redenden die Deutung, mindestens die Angabe und Nachweisung irgendeiner Beziehung, ja das Kind fordert selbst das Stumme auf, ihm diese Deutung zu geben, diese Beziehungen von sich vernehmen zu lassen."[180])

Es handelt sich aber nicht, wie bei Symbolikern, um eine materialistische Ausdruckstheorie; die Materie ist nicht etwa passiv und wird dann beseelt, sondern sie ist, als das erscheinende Leben, aktiv und aktivierend. In jeder Erscheinung äußern sich die Geheimnisse des Lebens auf ihre eigentümliche Weise. „Der Rabe krächzt sie, die Nachtigall seufzt, die Drossel flötet und der Donner rollt sie, die Lilie duftet und die Brennessel brennt und der Dorn sticht sie . . ."[181]) Diese Anschauung ist nur aus der Grundhaltung der „Gotteinigkeit" zu verstehen. Aus ihr folgert Fröbel den Sinn der Vielgestaltigkeit in der Welt. Die Vielgestaltigkeit der Erscheinungsformen spiegelt ihm die Unendlichkeit und Unerschöpflichkeit des Lebens wider. Außerdem ist sie, wie eine unaufhörliche Verzweigung, das allem Leben immanente Mittel der Ent-Wicklung seiner Geheimnisse und der Offenbarung seines Sinnes und seiner Gesetze. Wenn es nur Nachtigallen oder nur Drosseln oder nur Lilien gäbe, wüßten wir wenig von den Weltgesetzen und der Weltordnung, ja, wenn die genannten differenzierenden Darstellungs- und Offenbarungsweisen fehlten, müßte das Leben ersticken; denn „wo mathematische Gleich- und Ebenmäßigkeit ist, da ist auch der Tod".[182]) Aber im Leben *als Leben* gibt es nicht einmal Ruhe. Selbst das, was wir als Ruhe bezeichnen, ist es nur scheinbar.[183]) Hier klingt wieder das Grundthema der Romantik („die unaufhörliche Verwandlung aller Form und das hinter ihr liegende Geheimnis einer inneren, einer metaphysischen Sprache")[184]) an. So versucht der Romantiker Fröbel die Dinge der Welt genetisch zu begreifen. Auch die Sprache in ihrer Wortbildung faßt er so auf.[185]) Er zeigt sich hier verwandt mit der Sprachauffassung Humboldts. Dieser meinte, daß die Definition der Sprache stets nur eine genetische sein könne.[186]) In den beiden ersten Phasen der Romantik wird jede Festwerdung als Form empfunden und wehrt man sich ent-

---

[179]) Die Fortentwicklung des Kindes und das sich entfaltende Spiel mit dem Balle, WL. II, S. 111.

[180]) ibid.

[181]) Fröbel in einem Brief (vom 6.—10. 11. 1831) an Schnyder von Wartensee, Archiv Keilhau, Mappe F/76—77.

[182]) WL, I, S. 135, Anm. (Schulz, a. a. O., S. 39).

[183]) 16. Brief an die Muhme Schmidt (vom 21. 3. 1841).

[184]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 241.

[185]) 16. Brief an die Muhme Schmidt (vom 21. 3. 1841).

[186]) Cassirer, Die Sprache und der Aufbau der Gegenstandswelt (XII. Kongreßbericht der deutschen Gesellschaft für Psychol. 1931) S. 137.

weder schöpferisch oder auflösend gegen jede Erstarrung durch Formwerdung.[187]) Fröbel wie Humboldt geht es nun darum, gerade das Bleibende und Typische aus dem Prozeß der unaufhörlichen Verwandlung herauszuheben.[188]) Aus seiner dynamischen Sprachauffassung ist Fröbels Ansicht zu verstehen, daß wir geistig in einer Ausdruckswelt leben. Indem wir diese Welt darstellen, gelangen wir erst zur wahren Anschauung und Erfassung des Lebens, und die Tätigkeit des menschlichen Lebens erhält dadurch erst Richtung und Zweck, sie wird wesentlich. „Der Mensch schafft ursprünglich und eigentlich nur darum, damit das in ihm liegende Geistige, Göttliche sich außer ihm gestalte und er so sein eigenes göttliches Wesen und das Wesen Gottes erkenne."[189]) Die Ausdrucks- und Darstellungswelt des Kindes ist zunächst das Spiel. Im Spiel findet das im Kinde Lebende seine Gegenbilder, entfaltet, verwirklicht, bestimmt und ordnet sich sein Leben in Werk und Tat. Dazu kommt die besondere Leistung des Wortes.[190]) Die Formen der Natur fördern wie von selber den kindlichen (menschlichen) Entwicklungstrieb, wenn sie genetisch, als Energeia und nicht als Ergon, angesehen und erlebt werden. Durch planmäßiges Vorführen und Darreichen verstärkt Fröbel die Reize der Naturformen. Planmäßigkeit in der Auswahl und Zuführung ist nichts Neues, wohl aber die Betonung einer Begleitung durch Wort und Klang. Diese Begleitung soll etwas anderes als ein Analogon sein. Sie soll einerseits eine Übersetzung der Tätigkeiten und Gegenstände ins Bewußtsein, andererseits eine Art Schlüssel zum Erschließen des Sinnzusammenhanges sein. „Die rechte Mutter tut dies schon ganz von selbst, sie verbindet rein instinktmäßig, ohne darüber nachzudenken, ohne auch nur einen Augenblick zu zweifeln, alles, was sie mit dem Kinde vornimmt, mit Worten und kleidet diese wieder in eine eigentümlich eingreifende Betonung ein".[191]) Schon bald nach der Geburt, sah Fröbel, redet die Mutter mit dem Kinde, längst bevor von einem Verständnis der Worte die Rede sein kann, ja sogar, ehe das Kind überhaupt zu hören vermag. Trotzdem erscheint ihm das Reden der Mutter nicht unnütz. Er sieht in ihm das Mittel, Hören und Sprechen zu wecken und zu fördern.[192]) Er beschreibt Situationen: „Ruhig liegt das Kind auf der Mutter Schoß, in der Mutter Arm, an der Mutter Brust, sprechend, plaudernd kost die Mutter mit dem kleinen, kaum wenige Monate zählenden Kinde, wie bemüht es sich, das ihm von der Mutter Gesagte zu erwidern. Mit welcher Gewalt und Anstrengung, und ich möchte sagen, mit welcher Teilnahme, mit welchem Verständnis kommen die lallenden Töne hervor. Keineswegs sind dies äußerlich mechanische Spiele mit den

[187]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 23 f.
[188]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 241.
[189]) Fröbel nach Nohl, a. a. O., S. 86.
[190]) Hierauf wird später näher eingegangen.
[191]) Fröbel, WL. III, S. 30 (Schulz, a. a. O., S. 96).
[192]) ibid.

Sprachwerkzeugen. Seht, wie das Kind jedes Wort der Mutter gleichsam von den Lippen nimmt[193]), und, wie verschiedene Höhe und Tiefe der sonst verschiedenartige Ausdruck der Töne beweist, daß die verschiedenen Worte, die verschiedenen Töne der Mutter einen verschiedenen Eindruck auf das Kind gemacht haben, und daß das Kind auch diesem gemäß antworten, erwidern möchte! In sich scheint das Kind auf seine Weise zu verstehen, wenigstens zu empfinden, daß die Mutter zu ihm spricht, in sich scheint das Kind auf seine Weise der Mutter zu antworten; aber die Werkzeuge des Sprechens wollen dem Geiste noch nicht gehorchen. Darum seht, je mehr der Mutterliebe Gekose zu des Kleinen Innersten zu sprechen, je mehr dasselbe davon erregt zu sein scheint, und nun auch dieses Innere, das rege Leben desselben sich kundtun möchte, sich aber durch Schranken der noch ungelenken Sprachwerkzeuge daran verhindert sieht, umso mehr auch hier jenes gewaltsame Erzittern am Körper. Es ist der Ausdruck des strebenden Geistes."[194])

Als Ausdrucksmittel erkennt er auf der Säuglingsstufe Schreien und Gliederbewegungen. Das anfänglich unartikulierte Schreien als reflexartiger Ausdruck dumpfer Gefühlszustände verwandelt sich allmählich in bedeutungsvoll artikulierte Laute und Klänge, wird Sprache.[195]) Der Beginn der Sprache ist das Zeichen für den Anfang der Selbsttätigkeit des Geistes und für die Darstellung des eigenen Inneren durch Äußeres. Dieses Äußere ist vorerst das vom Gegenstand und vom Zustand noch nicht getrennte verhallende Wort. Man ist geneigt, hier an Formulierungen von Novalis zu denken, wie: „Sprache ist der Ausdruck des Geistes",[196]) oder: „Auch die Sprache ist ein Produkt des organischen Bildungstriebes".[197]) Die Ansicht Jacob Böhmes („Das ausgehallete Wort ist das verständliche Leben".) meint man ebenfalls herauszuhören.[198])

B. II. Fröbels Sprachtheorie und Praxis.

1. Sprachliche Entwicklung und Sprachbegriff.

Alle unsere Bemühungen sind darauf gerichtet, von immer neuen Seiten her in Fröbels Grundanschauung zu dringen und von daher die Einzelheiten zu verstehen. Das Verständnis für seine Grundansicht und

---

[193]) Vgl. Curt Brache, Stimmbildung in der Schule (Erzieher im Braunhemd, Nr. 21/1935, S. 575).

[194]) WL. II, S. 387. (Das kl. Kind oder die Bedeutsamkeit des allerersten Kindestuns. 1826.)

[195]) Vgl. Rönsch, a. a. O., S. 86 f.

[196]) Novalis, Fragmente, Nr. 1841.

[197]) Novalis, Fragmente, Nr. 1842.

[198]) Novalis kannte er genauer als Böhme, aber Böhme lebte durch Hemsterhuis — Lavata in Novalis. 1814 kam Fröbel durch ein Geschenk in den Besitz der „Aurora" des Görlitzer Schuhmachers. Seine Vorliebe für das Symbol der Lilie weist auf nachhaltigen Eindruck dieses Buches hin. (Vgl. Halfter, Der junge Fröbel, S. 84).

die aus ihr stammenden Forderungen in der Spracherziehung wird erleichtert, wenn wir uns Fröbels eigenen Entwicklungsweg im Bereich der Muttersprache vor Augen führen. Es kann dies nur in großen Zügen geschehen. Fröbels Autodidaktentum erschwert allerdings jede Systematisierung.

Er ist nicht einmal ein guter Beherrscher des Wortes, viel weniger ein Wortgewaltiger gewesen. Seine Stimme war schnarrend,[199]) seine Rede schwülstig, wiederholend, kaum faßlich.[200]) Hatte einer seiner redegewandten Mitarbeiter, wie Barop oder Langethal, eine seiner Reden durch einen entsprechenden Werbevortrag gut vorbereitet, so enttäuschte Fröbel durch seine Redeweise dann umso mehr die Erwartungen der Hörerschaft.[201]) Wer sich allerdings durch das äußerliche Wort nicht gleich enttäuschen ließ, sondern sich die Mühe machte, auf das Wesentliche zu horchen, der wurde, wenn auch allmählich erst, für die Sache doch so gewonnen, daß er die ansteckende Begeisterung des „jugendlichen Greises" nicht mehr brauchte, um der Sache unaufhörlich zu dienen. So war Fröbels Art und Weise zwar nur langsam wirkend, dafür aber umso dauernder in der Wirksamkeit, wohingegen die sofort „mitreißenden" Reden der anderen immer wieder einmal der Erneuerung bedurften. Während des Sprechens hielt Fröbel seine Augen stets geschlossen, und mit seinen langen Fingern strich er bald rechts, bald links sein Haar hinter seine ungewöhnlich großen Ohren, ohne sich aus seiner Konzentration reißen zu lassen. Er schielte nie auf den Effekt seines Vortrages, sondern bemühte sich unbeirrt, seine Gedankenflut zu entwirren, zu entwickeln und bedutsam darzustellen.[202]) Es fiel ihm immer schwer, kurz und bündig zu sprechen. Für seine schriftlichen wie mündlichen Äußerungen ist es bezeichnend, was er aus Wartensee an Middendorff schreibt:[203]) „. . . . . Es drängte sich mir Gestalt auf Gestalt und Leben auf Leben wie so oft im See sich Wogen auf Wogen und Wellen auf Wellen drängen, ich war nicht im Stande, das Ganze in diesem wogenden Auf- und Niedertreiben zu umspannen und für äußere Gestaltung festzuhalten". Die Fröbel wesensgemäße und ihn befriedigende Weise, das Sein zu fassen, war eben die unmittelbare Darstellung durch die Tat. Trotzdem zog ihn sein spekulativ-idealistisches Verlangen immer wieder einmal ins „Reich der vielen Möglichkeiten". Um einen Halt zu finden, bemühte er sich dann oft sogar um die seinem Wesen entgegengesetzte Art der rationellen Seinsfassung. Aber da er erleben mußte, daß das Leben in seiner ganzen Fülle sich nicht rationell fassen ließ, wandte er sich bald ab und begab sich in die Welt des Mythologischen und Mystizistischen. Die seiner Sprech- und Denkweise naheliegende Art der Er

[199]) Hanschmann, a. a. O., S. 121.
[200]) Hanschmann, a. a. O., S. 139, Fußnote.
[201]) So z. B. in Hamburg 1850 (WL., Zum Verständnisse . . . . . S. 13).
[202]) Vgl. hierzu S. 82 d. Arb.
[203]) Archiv Keilhau.

örterung war mehr die einer Arbeits- und Diskutiergemeinschaft von Gleichgesinnten, als die der fertigen Vortragslieferung.[204]) Auch hier erweist sich wieder der Romantiker. Er zeigt *seine* Variante des „Symphilosophierens"[205]) der frühen Romantiker.

Die geringe Redegabe, von der wir ausgingen, ist jedoch nicht nur das Ergebnis einer mangelnden sprachlichen Fassungskraft, sondern die Folge einer überaus schöpferischen, tätigen Phantasie. Von diesem Überreichtum aus gesehen, erscheint sein sprachliches Können allerdings schwach und unzulänglich; der eine Reichtum ist bis zu einem gewissen Grade die Ursache für die andere Armut. Er hat nun aus dieser Not zwar nicht eine Tugend gemacht, aber trotzdem zeigt sich auch hierin — wie könnte es bei einem Pädagogen kat exochen auch anders sein — eine erzieherische Grundhaltung: „denn", so sagt er, „der *nur* klar hingestellte reine Gedanke bleibt auch nur zu oft in seiner Reinheit klar geschieden vom Leben dastehen, ohne in dasselbe einzugreifen und dasselbe fortzuentwickeln. Ich habe diese Empfindung schon sehr früh bei dem *Tragen* von klaren, edlen Steinen in Ring und Band gehabt, man freut sich am Ende ihrer auch nicht anders, als wie sich das Kind seiner bunten Steinchen und der Wilde seiner farbigen Muscheln freut — man kennt den Sinn dieser Freude nicht, löst diese Freude nicht in ihre hohe Bedeutung auf, deshalb bleibt sie auch ohne alle Wirkung im Leben einzeln für sich dastehen. Darum haben Steine in Ring und Band, ehe ich ihre höhere Bedeutung erkannte, nie Eindruck auf mich gemacht, ich nie Wert auf sie gelegt. Anders die Menschen, die wollen gern sogar die Gedanken, eigene und fremde, sorgfältig geschliffen und gefaßt haben, damit sie solche am leichtesten am Finger und Arm, um Stirn und Hals, an der Brust und auf dem Haupte, vor dem Ohr und vor dem Busen tragen können, daher das Schreien der Menschen nach gut geschliffener Ware, sie sei nun echt oder unecht. Ich habe dies schon immer an dem Eindruck wahrgenommen, welchen so häufig Vorträge, Reden, das Lesen von Gedichten und Aussprüchen auf Menschen machte. Jedes Reine und Klare aber als irdische Erscheinung, soll es zu einem Zustande höherer Entwicklung gelangen, dahin führen, muß für einige Zeit gleichsam seiner Reinheit und Klarheit entsagen, sich derselben entkleiden, damit es zu und für höhere Entwicklung aufgenommen werde. Wer aber diesen trüben und trübenden Durchgangspunkt für sich und Andere scheut, wird weder sich noch Andere zu höheren Entwicklungsstufen führen, sondern er wird höchstens das Leben als einen Schmuck edler Steine am Finger und Arm, um Stirne und Hals, auf Brust und Haupt, vor das Ohr und dem Busen tragen — das Leben selbst wird des Lebens leer sein. Das Treibende aber ist die *Geschichte der Erzeugung*, der Entwicklung und der Geburt des Gedankens, ist mit anderen Worten die Geschichte des Durchgangs des Lebens durch den Tod, ist die Geschichte der Auferstehung. Wer

[204]) Vgl. Richard Wittsack, Lerne Reden! S. 101.

[205]) Novalis, Fragmente, S. 83 f.

den Tod scheuet, wird auch das Leben nicht sehen. Alle Liebe führt, wenn sie wahr und echt ist, durch den Tod hindurch, darum führt aber auch alle wahre und echte Liebe zum Leben. — Nun, diesen Satz wenigstens widerstreitet mir niemand. Darum ist aber auch das Lieben eine Kunst wie das Leben eine Kunst ist."[206])

Diese Briefstelle wurde trotz ihrer Länge wörtlich wiedergegeben, weil sie außer dem eingangs Erwähnten auch zeigt, wie Fröbel sich mit seiner schöpferischen Sprachauffassung gegen eine Tendenz seiner Zeit wendet, in der „künstlerische Ausbildung, äußere Abglättung und Nachbildung fremder Kunst- und Sprachgestalten gang und gäbe" waren.[207]) Dazu beweist die Briefstelle, daß Fröbel das Erlebnis des künstlerisch Schöpferischen gehabt hat.

In Fröbels Arbeit hat die Idee der Gemeinschaft zentrale Bedeutung.[208]) Ohne uns auf die nähere Betrachtung des Gemeinschaftsproblems bei ihm einzulassen, dürfen wir für unsern Zweck die Tatsache feststellen, daß das Einverständnis eines der wichtigsten Momente war, dem Fröbel gemeinschaftsbildende und -erhaltende Fähigkeit zusprach. Er unterschied dabei zwei Arten von Einverständnis, ein Sach- und ein bloßes Worteinverständnis. Das Sacheinverständnis bezeichnet er auch als Tateinverständnis; man kann es echtes oder wirkliches und durch die unmittelbare Tat bewiesenes nennen. Mit dem Worteinverständnis meint er ein scheinbares, von dem der Gutgläubige sich leicht täuschen lasse. Je älter Fröbel wurde, desto mehr verlor er den Glauben an ein Einverständnis, das sich in Worten kundtut. „Des letzteren habe ich mich", schreibt er, „im Leben schon so oft und soviel zu erfreuen gehabt, ohne daß für das erste irgendein Erfolg daraus hervorgegangen ist, und im Gegenteil habe ich mich bei Wortverschiedenheit der förderlichsten, tatsächlichen Mitwirkung zu erfreuen gehabt."[209]) Wenn man von einem Mißtrauen sprechen will, so darf man das nur von seinem Verhältnis gegenüber dem fertigen, von seinen Ursprüngen losgelösten Wort.

Obwohl Fröbel die Sprache und vor allem die Rede nicht gut beherrschte, übernahm er doch ungern fremde Worte. Er vermied jegliche Effekthascherei und bemühte sich lieber zeitlebens um seine ihm wirklich eigene Sprache. Andererseits war er nicht übertrieben originalsüchtig. Nichts lag ihm ferner, als Narr auf eigene Faust zu sein. Aber unbedingt echt wollte er erscheinen, wenn er sprach und schrieb. Als unerläßliche Voraussetzung der Echtheit galt ihm Selbständigkeit, und nach ihr strebte

[206]) Archiv Keilhau, Mappe F.

[207]) Schlegel in: Schriften Jacob Böhmes, hrsg. von Hans Kayser, Leipzig 1923, S. 13.

[208]) Siehe Stöcker, Das Problem der Gemeinschaft bei Friedrich Fröbel, Diss. Halle (Saale) 1936.

[209]) Brief an Rektor Windorf in Stadtilm (Vom 2. 1. 1846), Archiv Blankenburg, XV/3.

er unaufhörlich. Er sah also das Problem des sprachlichen Ausdrucks wie er es erlebte: nicht zuerst und zuletzt durch die Brille des Sprachwissenschaftlers, sondern als Pädagoge. Den Anfang seiner sprachlichen Selbständigkeit erlebte er mit ungefähr 23 Jahren während seines Aufenthaltes in Groß-Miltzow (1804—05). „Hier war es zuerst", schreibt er, „wo eigentlich mein Herz, Gemüt und in Andeutungen auch mein Geist begann, Sprache zu bekommen."[210]) Diese Entwicklung vollzog sich keineswegs m i t derselben Freiheit, z u der sie führen sollte, sondern sie hatte mit dem Sammeln und Aneignen der „Herzens- und Geistesaussprüche früherer, besonders alter, auch morgenländischer Denker"[211]) angefangen. Manche dieser Aussprüche blieben ihm „wegen ihrer hohen Lebensweisheit" bis zum Lebensende unentbehrlich. In ihrer Auslegung war er unerschöpflich.

Bis zu seinem Aufenthalt in Groß-Miltzow kennzeichnet ihn Abhängigkeit von der Autorität fremder Aussprüche. Obwohl sein Geist bis dahin gar nicht „freitätig" war, ist seine Abhängigkeit doch nicht passiv, sondern seiner sehr schöpferischen Phantasie entsprechend eigentümlich aktiv. Sein Vater war ja einer von denen, die durch das gesprochene Wort die Menschen loben, strafen, zerknirschen, trösten, heilen, kurz: auf ihre Weise erziehen wollen und sollen. Es ist nun aufschlußreich, zu sehen, welchen Eindruck die Reden des Vaters auf Fröbel gemacht haben. In seinen Erinnerungen, von denen er häufig in Briefen berichtet, leben diese Eindrücke bis zu seinem Tode fort. Es handelt sich hier vor allem um die Zeit bis zur Übersiedlung zu seinem Oheim nach Stadtilm, also um die ersten zehn Jahre seines Lebens.

Er durfte dem Gottesdienst seines Vaters in der Sakristei, getrennt von der Gemeinde, beiwohnen. So wurde er weniger als sonst abgelenkt und folgte den Reden mit besonders großer Aufmerksamkeit. Auch beim Konfirmandenunterricht, den sein Vater erteilte, war er zugegen. Außerdem war er Zeuge der häufigen Auftritte zwischen seinem Vater und den Gemeindemitgliedern, die sich mit ihm über alle möglichen Dinge auseinandersetzten, und hörte dadurch die ihm anfangs unverständlichen Ausdrücke seines Vaters in den verschiedensten Verknüpfungen. So glaubte er, in den Kanzelreden viele Beziehungen zu des Vaters außerkirchlicher Wirksamkeit zu entdecken, und stellte sich manchmal selber phantastische Verknüpfungen her, wodurch, wie er meinte, der Begriff endlich wie von selbst in seiner Seele entstand. Sein Vater gehörte zu den alten orthodoxen Theologen. In den Liedern wie im Vortrag herrschte eine stark aufs Anschauliche gerichtete Bildersprache. Diese Sprache bezeichnet Fröbel als eine „Steinsprache" und betont, daß es „eine gewaltige auflösende Kraft kostet, das darin enthaltene innere Leben aus der äußeren Hülle zu befreien. Doch wozu später die entwickelte Kraft zu schwach scheint", fährt er fort, „das

[210]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 21.

[211]) ibid.

vermag die lebendige, Leben weckende und gebende Kraft eines jungen Gemütes, eines sich eben entfaltenden, eines überall nach Ursache und Zusammenhang fragenden Geistes, aber sehr oft auch erst nach langem Prüfen, Forschen und Nachdenken".[212]) Schon früh verlangte er danach, „die steinernen Ausdrücke einer orthodoxen Theologie" in eigene Ausdrücke zu verwandeln. Mit den angedeuteten besonderen Umständen befand er sich in einem für ihn fruchtbaren Bereich, wo sich inneres und äußeres Leben in aufschlußreicher Wechselwirkung befanden. „Das Leben mit seinen innersten Getrieben und des Vaters Meinung und Wort darüber trat vor meine Augen", sagt er, „und ich erkannte auf diese Weise Sache und Wort, Tat und Bezeichnung in ihrem lebendigen Zusammenhange".[213]) Dieser lebendige Zusammenhang blieb ihm zeitlebens das Wesentliche. Sein hervorragendes Gedächtnis und seine schöpferische Phantasie mit ihrer starken Deutungsfähigkeit verschafften ihm bis ins hohe Alter hinein die lebendige Wirkung der Worte, die er sich in der Kindheit eingeprägt hatte, und erschlossen ihm das Wesentliche, nach dem er in allen Erscheinungen suchte. In der Selbständigkeit, haben wir gesehen, sah Fröbel eine unerläßliche Voraussetzung für die erstrebte Echtheit des Wortes. Dazu kommt ein uneigennütziges reines Wollen. Diese beiden Grundvoraussetzungen gaben ihm solange ausreichende Gewähr, wie er sich selber als allein geltenden Maßstab nahm. Später, als er andere Menschen nicht mehr mit seinem eigenen Wollen und mit seiner Idee identifizierte wie sich selbst, dachte er anders.

Da er *das Leben* dem Begriff vom Leben, *die Tat* gegenüber dem Reden von ihr betonte und bevorzugte, so ist es verständlich, daß er gegen die begriffliche Methode war und auch für die sogenannten toten Sprachen nicht viel übrig hatte. Die Begriffe der ursprünglichen und abgeleiteten, der lebenden und toten Sprachen spielten seit den Ausführungen Herders, Fichtes und Fr. Schlegels zu seiner Zeit eine wichtige Rolle in den Sprachbetrachtungen.[214]) Wie das deutsche Volk als Urvolk, so galt seine Sprache als ursprüngliche und lebendige Sprache.[215]) Schon Vico hat vor Fichte die deutsche Sprache als Ursprache bezeichnet.[216]) Fröbels Abneigung gegen Begrifflichkeit (tote Wortanschauung nennt er sie) und gegen tote Sprachen war aber kein Grund, sich um sie nicht zu kümmern. Im Gegenteil hoffte er, durch gesteigerte Hingabe den „toten Punkt" zu überwinden und die Sprachen dadurch beleben zu können. Das ganze Sommersemester 1811 füllte er deshalb mit Sprachstudien aus.[217]) Er trieb sie nicht

[212]) Klostermann, Herzogbrief, S. 8 f. Siehe auch S. 56 f. und S. 63 f. dieser Arbeit.

[213]) Klostermann, Herzogbrief, S. 10 f.

[214]) Vgl. z. B. Friedrich Schlegel, Über die Sprache und Weisheit der Indier, S. 71 und 73.

[215]) Vgl. Fichtes Reden an die deutsche Nation.

[216]) Cassirer, Philoph. d. symb. Formen, I, S. 91.

[217]) Klostermann, Herzogbrief, S. 98 f.

der Sprache wegen, sondern weil er dadurch das Menschheitliche zu finden hoffte. „Die Menschheit als ein Ganzes, als eine Einheit" war zu dieser Zeit schon in ihm lebendig geworden. Weil er sie lebendig in sich trug, suchte er sie in sich selber wie auch außer sich zu finden, zu erringen und darzustellen. „Es waren also diesmal pädagogische Gründe, die ihn zur Hochschule führten. Die Grundpfeiler der ersten Menschenbildung sollten Sprachunterweisung und Außenweltbetrachtung sein."[218]) Wie viele andere seiner Zeit, die in der Geschichte der Sprache die Geschichte des menschlichen Geistes zu erkennen meinten, fühlte er sich auf die erste Erscheinung der Menschheit auf der Erde zurückgeführt. Als Land der ersten wahrhaften Menschheit galt damals allgemein das Morgenland: Palästina, Persien. Indien. Das Zeugnis dafür sollte die Sprache der in den genannten Gegenden lebenden Völker sein.[219]) Fröbel glaubte eine zeitlang an eine Ursprache und zwar eine mythische, aus der sich alle anderen entwickelt haben müßten. Ob ihm eine von den drei in Frage kommenden unbestritten als die einzige Ursprache galt, und welche es war, ist nicht zu erkennen. Er hat sich bald vom Streit um den Vorrang abgewandt, und wir werden später sehen, wohin. Aus dieser Zeit seiner Sprachauffassung ist nur der Gedanke geblieben, daß das Menschengeschlecht die Sprache nach und nach erzeugt habe. Mit sich selber wollte er deshalb diesen Weg ebenfalls gehen.[220]) Aber auch hier erkannte er bald, daß diese Rekapitulation nur eine scheinbare ist, und diese Entdeckung ist nicht erst von der modernen Entwicklungspsychologie gemacht worden, wie Zimmermann behauptet.[221]) Sprachstudien, Ursprungs- und Entwicklungsforschung, Sprachvergleichung und vor allem Grammatik waren jetzt Gegenstand seines Strebens. Die Erlernung der morgenländischen Sprachen erschien ihm als der Anknüpfungspunkt und die Quelle seiner gesamten zukünftigen Arbeit. Vom Hebräischen und Arabischen wollte er zum Indischen und Persischen durchdringen. Vor allem reizte ihn der Nachweis der Verwandtschaft des Persischen mit dem Deutschen. Zugleich war es aber auch das Griechische, das ihn wegen seiner inneren Fülle, Geordnetheit und Gesetzmäßigkeit besonders ansprach.[222]) Voll unermüdlichen Eifers und mit Strenge gegen sich betrieb er seine Studien. Außerhalb seines Zimmers war er kaum müßig anzutreffen und hatte keinerlei freundschaftlichen Umgang in dieser Zeit. Vielen erschien er als Einsiedler und Sonderling. Dennoch kam er mit seinen Bemühungen nicht weit, da zwischen dem, wie die Sprache in ihm lebte, und dem, wie sie ihm das Lehrbuch vermitteln sollte, eine unüberbrückbare Kluft bestand. In der Weise, wie ihm die Sprache durch das Buch vorgeführt wurde, sah er keine Möglichkeit

---

[218]) Fadrus, a. a. O., S. 356.
[219]) Klostermann, Herzogbrief, S. 98 f.
[220]) Hanschmann, a. a. O., S. 75, Kynast, a. a. O., S. 189.
[221]) Menschenerziehung (Reclam), S. 459, Anm. 15. Siehe S. 125 f. d. Arb.
[222]) Klostermann, Herzogbrief, S. 98 ff.

der Belebung und eigentümlicher Anteilnahme. Dennoch, so betont er, würde ihn nichts von der Erlernung dieser Sprachen abgebracht haben, wenn ihm von Unterrichteten nicht überzeugend gesagt worden wäre, daß das Studium dieser Sprachen für das, was er suchte und erstrebte, nebensächlich sei. Es ist nicht einwandfrei nachzuweisen, ob es sich hierbei um eine Wirkung der Herderschen These handelt, daß Sprachursprung zwar nicht historisch aber genetisch jederzeit erkannt werden könne. Die Möglichkeit einer Beeinflussung durch Herder liegt bei Fröbels großer Verehrung für ihn sehr nahe. Es ist jedenfalls wahrscheinlich, daß Fröbel um diese Zeit schon wußte oder mit unmittelbarer Gewißheit fühlte, daß bei wesensgemäßem Erlernen der Sprache noch dieselben Kräfte wirksam sein müßten, wie bei ihrer Erfindung.[223]) Für ihn war ja, wie für Humboldt, die Sprache einerseits ein Vehikel, „um das Höchste und Tiefste und die Mannigfaltigkeit der Welt zu durchfahren"[224]), andererseits „die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedankens fähig zu machen."[225]) Die Sprache ließe sich also gar nicht erfinden, „wenn nicht ihr Typus schon in dem menschlichen Verstande vorhanden wäre".[226]) Oder, um mit Schelling zu sprechen: die Sprache ist auch für Fröbel „Abdruck des inneren Typus der Vernunft[227])", sie ist weiter „die höchste Verkörperung und Bildung der Intelligenz und darum zugleich das Moment ihrer Befreiung."[228]) Auch Fröbels innere Verwandtschaft mit einer Sprachauffassung Hamanns läßt sich hier erkennen. Für ihn wie für den Magus des Nordens ist die Sprache „keine Sammlung diskursiver konventioneller Zeichen für diskursive Begriffe, sondern sie ist Symbol und Widerspiel des gleichen göttlichen Lebens, das uns überall sichtbar und unsichtbar, geheimnisvoll und offenbar umgibt".[229]) So trat denn nach und nach die Erlernung aller begonnenen Sprachen zurück, und nur im Griechischen gab Fröbel nicht auf. Im Gegenteil, ihm widmete er im zunehmenden Maße Kraft und Zeit an Hand der besten Bücher.[230])

[223]) Vgl. Steinthal, Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft, Berlin 1881, S. 83 f.

[224]) Humboldt, am 16. Juni 1805 aus Madrid an Wolf, nach Stenzel, Die Bedeutung der Sprachphilosophie W. von Humboldts für die Probleme des Humanismus, Logos, Intern. Zeitschr. f. Philos. d. Kultur, Bd. X, Tübingen 1922, S. 265.

[225]) Kawiwerk, nach Fiesel, a. a. O., S. 61.

[226]) Über das vergleichende Sprachstudium, 1820, Werke IV, 14 (Stenzel, Bedeutung . . . . . S. 265).

[227]) Methode des akademischen Studiums, I, 5, S. 246 (Becker, a. a. O., S. 119).

[228]) Schelling, I, 5, S. 635 (Becker, a. a. O., S. 123, Vgl. noch Becker, a. a. O., S. 100 und 103).

[229]) Cassirer, Philos. d. symb. Formen, I, S. 93.

[230]) Klostermann, Herzogbrief, S. 98 ff.

Welches war nun die Weise, in der Fröbel die Sprachmasse durch die Lehrbücher vorgeführt wurde, und die seinem Streben so entgegengesetzt war? Es war dies einmal die „Ableitung der Gestalten von einer Mehrheit der Grundformen", während er als Anhänger von Schellings Identitätsphilosophie danach verlangte, aus der höchsten Einheit der Formen alle anderen Formen abzuleiten.[231]) Bei Schelling herrschte ja die gleiche Identität, welche zwischen der Intelligenz und ihrem Organismus besteht, auch zwischen Denken und Sprechen.[232]) Es war zum andern der Zwang zur logisch-abstrahierenden Art, der ihm zuwider war. Wir dürfen nicht übersehen, daß von Plato-Aristoteles und der Stoischen Schule über Duns Scotus (Tractatus de modis significandi seu grammatica speculativa), Julius Caesar Scaliger (De causis linguae latinae) und die Grammaire générale et raisonnée von Port Royal bis zur Romantik fast alle Grammatiken aus der Logik heraus konstruiert worden waren. Wir wissen heute, daß die logische Seinsfassung nur eine mit andern ist, und ebenso wenig erschöpfend, wie diese allein es sein kann.

Zu der angedeuteten vom Leben abgesonderten Art der Grammatik kam das mechanische Durchmachen und Auswendiglernen, das solche Grammatik erforderte. Das Mechanistische war seiner Natur, die immer nach sinnbewußtem Tun strebte, ganz und gar entgegengesetzt, und er klagt: „ . . . alles widersteht in mir dagegen. Der Himmel weiß, wieviel Geld ich schon für Lehrer dafür ausgegeben habe, aber es geht und geht nicht, ich kann dieser Behandlung der Sprache keinen Geschmack und Interesse abgewinnen."[233]) Für Fröbel kam statt der vorhandenen begrifflichen Grammatik eine physiognomisch empfundene in Frage.[234]) Er selber lobt eine andere Art des Grammatiklehrens, und zwar diejenige, in der der Lehrer viel fragt und alles mit mehreren Beispielen belegt, an der Tafel zeigt und die Hauptsache diktiert. Vor allem gefällt es ihm, wenn die Sprache aus der Zeit, dem Klima, dem Volke erklärt und philosophisch behandelt wird.[235]) Für die Erlernung der Grammatik bei lebenden Sprachen hatte man ihm empfohlen, sie in der Sprache, mit der Sprache zu studieren. Dasselbe will Fröbel aber auch bei toten Sprachen versuchen. Aus einer wahren Verbissenheit heraus schreibt er, daß er sich hinter Schriftstellen setzen und diese für sich durchgehen wolle. Das sei noch das Beste für ihn. Es mache ihm nichts aus, an einem Satze einen Tag lang zu sitzen, er werde so schon nach und nach die Grammatik in den Kopf bekommen. Die Notwendigkeit der Grammatik sehe er ein. Es handele

---

[231]) Klostermann, Herzogbrief, S. 114 f.

[232]) Becker, a. a. O., S. 94.

[233]) Aus einem Brief an seinen Bruder Christoph (Archiv Keilhau, Mappe B/24).

[234]) Vgl. Heinz Werner, Grundfragen der Sprachphysiognomik, S. 66.

[235]) Aus einem Brief an seinen Bruder Christoph (Archiv Keilhau, Mappe B/24). Schon Bacon forderte eine philosophische Grammatik. (De dignitate et augmentis scientiarum.) Vgl. Cassirer, Philos. d. symb. Formen, I, S. 80.

sich jedoch keinesfalls darum, sich in der geschriebenen Grammatik auszukennen, sondern in der lebendigen Grammatik der lebendigen Sprache fest zu werden.[236]) Schon Herder betont in seinem Reisejournal vom Jahre 1769[237]), daß man Grammatik aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik lernen könne.

Bei Perrault, den Fröbel als den vorzüglichsten französischen Sprachlehrer bezeichnet, nahm er täglich zwei Stunden Unterricht. Perrault, der als alter Mann noch seine Muttersprache eifrigst studierte, öffnete ihm Sinn und Ohr für die französische Aussprache. Er führte sie auf einfache Laute und Töne zurück.[238]) Er verwarf alle steife grammatikalische Ansicht der französischen Sprache und suchte sie im Leben zu erfassen.[239]) Fröbel fühlte, daß der Lehrer dem Gegenstande und dem Zwecke seines Unterrichts gemäß verfuhr, und ihm war in diesen Stunden immer wohl.[240]) Er gewann durch diesen Unterricht das Bewußtsein seiner Unkundigkeit in der deutschen Grammatik und den Willen, diese Unkundigkeit zu überwinden. Kaum hatte er seine Unkenntnis zu fühlen begonnen, so stürzte er sich mit Feuereifer auf die namhaftesten Grammatiken und bemühte sich, Leben, Zusammenhang und notwendige Folge hineinzubringen. Aber da der eine so, der andere anders lehrte und Fröbel bei keinem die Meinung aus dem Leben und Wesen der Sprache nachgewiesen fand, verwirrte er sich nur, wandte sich zum zweiten Mal mißmutig von den deutschen Sprachlehrern weg und versuchte wieder, wie schon früher, seinen eigenen Weg zu gehen. Doch manche Formen der Grammatik hatten sich wie Schuppen „auf Auge, Sinn und Leben aufgeleimt", sodaß er sie gar nicht gleich loswerden konnte und unter dem dadurch eintretenden Wirrwarr litt.[241])

Schon bei Pestalozzi hatte Fröbel den Mangel an Einheit im Ganzen wie in der Sprachauffassung schmerzlich empfunden. Gewalt und Mannigfaltigkeit des eigenen Strebens, Liebe, Wärme und Regsamkeit im Ganzen, die Menschenfreundlichkeit und das Wohlwollen hatten dort manchen über den Mangel an notwendiger Klarheit, Tiefe und Besonnenheit hinweggetäuscht. Der Einzelne sah sich tausendfach angeregt, fand aber zuletzt keine Befriedigung: er geriet vielmehr nur in immer weitere Aufteilungen und Vereinzelungen.[242]) Als Fröbel das erkannte, ging sein Streben darauf aus, sich bei Pestalozzi die bestmögliche Einsicht in alles zu verschaffen, um dann den Mangel ausgleichen zu können. Darum wurde er ganz bewußt in allem erst einmal Pestalozzis Schüler. Er vertiefte sich in Zahl- und

[236]) Brief an den Bruder Christoph, Archiv Keilhau, Mappe B 24.
[237]) Herder, Suphonsche Ausgabe, 4. Bd., Lebensbild II, S. 222.
[238]) Klostermann, Herzogbrief, S. 74 f.
[239]) ibid.
[240]) ibid.
[241]) ibid.
[242]) Klostermann, Herzogbrief, S. 92.

Formenkunde, Gesang, Lesen, Zeichnen, Sprach-, Erd- und Naturkunde usw.[243])

Überall da, wo die Spracherlernung sich an äußere Sinnenanschauung knüpfte und sein Sinn für Auffassung dieser Wahrnehmungen ausgebildet war, z. B. in der Kunstsprache der Botanik, faßte er leicht[244]).

Wie wir schon bei der Erwähnung des Redners Fröbel gesehen haben, sprach er nicht vortragsreif. Seine Briefe bestätigen diese Beobachtung auch für seine schriftliche Ausdrucksweise und gewähren uns einen tieferen Einblick in seinen sprachlichen Aufbau der Gegenstandswelt. Es handelt sich bei den der Schlußdarstellung vorausgehenden Entwürfen nicht nur um einen Kampf um den sprachlichen Ausdruck, sondern mindestens ebensosehr, wenn nicht mehr, um die Bewältigung der ihm zuströmenden Gedanken, deren geniale Fülle man auch an dem Freisprechenden zu bewundern pflegte.[245]) Er machte auch beim Schreiben nicht eine Tugend aus seiner Not. Mehr noch als beim Sprechen verschmähte er die „bloßen Worte". Er schätzte sie nicht deshalb so gering ein, weil er sie etwa nicht zur Verfügung hatte, sondern weil sie ihm nur den wahren Sinn zu verdecken schienen. Deshalb wies er immer wieder darauf hin, man solle bei dem, was er sage, sich nicht an die Worte halten, sondern an den Geist, an den Sinn, an das Leben, das dahinter, darinnen, davor und darum sei.[246])

Noch unermüdlicher als in der Betreibung der klassischen Sprachen und des Französischen war Fröbel im Studium der eigenen Muttersprache. Hierzu trieb ihn nicht nur sein dauernder Lerneifer, auch nicht allein sein Wille, den Schülern ein gutes Vorbild zu sein, sondern ein drittes und sehr wichtiges Moment. Schon im gewöhnlichen Leben ist es so, daß die Älteren wünschen, die Kinder möchten es einmal „besser haben", möchten einmal leichter zur Klarheit, Lebensbeherrschung und Lebensgestaltung gelangen, als sie es selber konnten. Wieviel mehr mußte der Erzieher Fröbel, dessen ganzes Erziehleben vom Willen zu helfender Liebe geführt wurde, darauf bedacht sein, seinen Schülern die selbst erlittenen schmerzlichen Erfahrungen zu ersparen! Aus seiner eigenen unverstandenen, gefahrvollen und schmerzensreichen Kindheit bekam der Wille, für Verständnis und Förderung des Kindheitlebens zu werben, immer neuen Auftrieb.[247]) Auch in dieser Rückwendung zur Kindheit zeigt sich Fröbel als Romantiker. So bestärken nicht nur gelegentliche Bemerkungen die Annahme, daß er gerade auch deshalb besonderen Wert auf klare, bestimmte, einfache und lebensvolle Wortwahl und Redeweise legte, weil er seinen Zöglingen die selbsterlebten

[243]) Klostermann, Herzogbrief, S. 92.
[244]) Klostermann, Herzogbrief, S. 38.
[245]) Bitterling, a. a. O., S. 212.
[246]) Hanschmann, a. a. O., S. 74.
[247]) WL., Zum Verständnisse . . . . . S. 13.

Schwierigkeiten ersparen wollte. Konventionelle fertige Redensarten gab er ihnen trotzdem nicht. Freilich wäre eine nur gedächtnismäßige „Anleimung“[248]) von Ausdrücken schneller möglich, als eine lebensvolle Erringung im selbsttätigen Erkenntnisstreben. Nicht ohne Trauer sagt Fröbel in Hamburg,[249]) wenn die Idee, für die er werbe, nicht klar und mächtig genug vor Augen trete, so möge man alle Vorwürfe auf ihn wälzen. Das Geschick habe ihn bestimmt und ausersehen, ohne vorher anzufragen. „Es hat mich,“ fährt er fort, „die Wichtigkeit einer naturgemäßen Erziehung durch bittere Erfahrungen und Entbehrungen erschauen lassen, indem es mich durch den frühen Verlust der Mutter auf frühe Selbsterziehung anwies. Was man selbst bitter hat erkämpfen müssen, das will man seinen Brüdern leichter zukommen lassen. Deshalb führte mich die Notwendigkeit der Selbsterziehung auf die Erziehung meiner Mitmenschen.“

So spricht nicht Geringschätzung der Sprache und des Wortes, sondern im Grund Sehnsucht nach lebendiger und echter Sprache aus dieser Klage des Einsamen: „Unsere Worte sind tot, Spielmarken ohne inneren Wert, denn ihnen mangelt die Anschauung des inneren Lebens“.[250]) „Wir fühlen den Sinn unserer Rede nicht, denn sie besteht aus auswendig gelernten Begriffen, denen keine Anschauung, keine Gestaltung zu Grunde liegt; darum wirkt sie auch keine Anschauung, keine Gestaltung, kein Leben“.[251]) „. . . . nur die Sachanschauung wirkt wesentlich, dennoch können auch Worte sehr förderlich wirken, wenn sie zu der Sachanschauung und gedruckte Worte, wenn sie zu einer seelenvollen Darstellung kommen“.[252]) „Daß man nur erst etwas sehe, dies ist die Hauptsache, denn das Wort ohne Anschauung tut es nicht.“[253])

Von dem an die Tat geknüpften Wort fordert er für das Kind zuerst nur das Tun und das Hören, das Lauschen nach innen während des Tuns. Das Hören, meint er, nehme in dieser Zeit mehr den Geist in Anspruch als Nachsprechen. Darum legt er besonderen Wert darauf, daß von dem Erwachsenen alles klar und bestimmt ausgesprochen werde, und daß dabei niemals die Hinweisung auf die Anschauung fehle.[254]) Später, mit dem Wachsen des Beherrschungsvermögens der Sprechorgane, verschiebt sich die Betonung auf das tatsächliche Sprechen des Kindes unter Beibehaltung des Horchens nach innen wie nach außen. Ein Beispiel: „Das lernbegierige Kind sprach nun langsam und deutlich seinen Namen: „L—i—n—a.“ Da hörte ich die Töne i und a, sprach die Mutter. Nun

[248]) Ein Ausdruck, den Fröbel häufig verächtlich gebraucht.
[249]) WL., Zum Verständnisse . . . . . S. 13.
[250]) Fröbel nach Wohl, a. a. O., S. 85.
[251]) ibid.
[252]) 7. Brief an die Muhme Schmidt vom 9. 12. 1840.
[253]) ibid.
[254]) WL., II, S. 379, Bem. 1 „Anleitung zum Papierfalten“.

wollen wir noch einmal gemeinsam deinen Namen sprechen, sagte weiter die Mutter, und hab Acht, ob du diese Töne hörst wie ich.

Mutter und Kind sprachen nun gemeinsam L—i—n—a, L—i—n—a, i—a.

Ja, ich höre dasselbe wie du, liebe Mutter: in Lina, da tönt es: i—a".[255])

Der Begriff Rechtschreiben umfaßt bei Fröbel zwei unterschiedliche Seiten. Einmal versteht er unter Rechtschreiben eine der Sprechsprache gemäße schriftliche Ausdrucksweise, und zum andern eine Sache der Übereinkunft und Gewohnheit in der Schreibung. Bei seiner Abneigung gegen alles Gedächtnismäßige und bei seiner Vorliebe für das Entwickeln bemühte er sich vor allem, seine Schüler aus dem lebendigen Grunde des Rechtsprechens heraus zur Rechtschreibung zu führen. Ein besonders wichtiges Moment war ihm auch hierbei das Hören. Obgleich er aber betont phonetisch vorging, waren seine Erfolge im Rechtschreiben doch auch nach der konventionellen Seite hin sehr gut.[256]) Den Anlaß zum Schreiben wie den zum Lesen nahm er aus der Notwendigkeit des Briefschreibens und -lesens. Er richtete aber das Rechtsprechen nicht nach dem Geschriebenen aus und vermied auf diese Weise die schulmeisterliche und überkorrekte falsche Aussprache. Er benutzte vielmehr das Schriftbild nur gelegentlich als Hilfsmittel zur Festigung der Klangform.

In all seiner Spracherziehung ist noch besonders zu betonen, daß Fröbel nicht zu denen gehört, die über alles und jedes sprechen zu müssen meinen und all und jeden über alles sprechen lassen. Er hatte z. B. von jeher eine große Scheu, zu andern, namentlich zu Schülern, von dem Persönlichsten in seinem Inneren, von seiner Religiosität zu sprechen. Dessenungeachtet aber stellt er an die Sinnfülle, Zielgerichtetheit, Zweckhaftigkeit und Situationsechtheit sowie Fruchtbarkeit des Wortgebrauches höchste Anforderungen. Schon im Jahre 1817 schreibt er an Langethal: „. . . . sprich nicht, nirgends und mit niemand über die Sache, als da, wo Reden wirkend, produktiv ist. Alles andere ist verloren und mehr als ihr Verlust trifft uns auch das Beraubtwerden der Kraft und der Zeit, welche wir auf ihr Reden verwenden mußten; auch Worte, auch Reden erfordern Kraft, ja erfordern oft mehr Kraft als gemeines Tun. Wer, welcher Mann möchte seine Manneskraft vergeuden? Worte anders als in der bestimmten Absicht zu reden, daß sie gleich einem Samenkorn keimen, wachsen und Früchte bringen mögen, ist ebenso schlecht und schlechter, als sich an den Geschlechtsteilen reizen, daß der Same sich in die Luft ergießt; hievon wenigstens zu reden, halten alle Menschen für entehrend, jenes aber zu tun, hält man nicht nur für erlaubt, sondern sogar als für zur guten Lebensart gehörig, und man ladet sich wechselseitig zu solchem Gehirnkitzel, zu solchen Geistesselbstschwächungen und Onanieren ein. Und solche Gesellschaften heißen die

---

[255]) WL., II, S. 279 (Wie Lina schreiben und lesen lernt).

[256]) Halfter, Werdegang . . . . . S. 678.

guten. Sprichst du von irgendeiner Sache, die du tun willst, früher, als du sie getan hast, aber tust, so kannst du fest versichert sein, die Tat bleibt weit hinter dem Worte zurück, denn das Wort hat dir einen Teil der Kraft geraubt, die zur Tat nötig war. Raube dir und uns also nicht durch unnötige Reden die Kraft zur Tat. Schweige und tue!“[257])

1821 schreibt Fröbel in einem Aphorismus: „Unser Volk repräsentiert eine ursprüngliche Einheit, es ist ein Stammvolk.

Unser Volk ist eine Einheit[258]) durch seine Sprache, durch das Wesen seiner Sprache; es spricht seine ursprüngliche, im eigentlichen Sinne seine Muttersprache.

Sie ist geboren mit seinem Stamme, sie ist geboren aus Einem Geiste, Einem Gemüte, seinem Geiste und Gemüte, sie ist geboren aus der Einheit eines Geistes, hat sich fortgebildet mit ihrem Volke, entwickelt sich noch kindlich, schwesterlich, mütterlich treu mit demselben fort und entwickelt das Volk fort.“[259])

Fünfzehn Jahre später lesen wir in einem Aufruf Fröbels, daß gleiche Gesinnung, gleiches Denken, gleiches Reden und Sprechen, gleiche Sprache, vor allem die treueste Bewahrung und Pflege seiner Sprache eine Grundeigenschaft und deshalb auch eine Hauptforderung an das deutsche Volk sei.[260]) In den „Grundzügen der Menschenerziehung“ heißt es, daß die Natur als Tat- und Sachoffenbarung Gottes aufzufassen sei, und daß alle Wort- und Schriftsprache als eine Übersetzung dieser Offenbarungswirklichkeit in die Menschensprache, vor allem als eine Übersetzung in die Muttersprache zu betrachten sei. Diese Übersetzung erscheint Fröbel unerläßlich und ohne sie, meint er, bliebe die Tat- und Sachoffenbarung eine unverständliche und unbekannte Fremdsprache[261]).

Solche Rolle der Übersetzung und des Mediums spielt die Sprache, allgemein gesehen, zwischen Mensch und Außenwelt. Im Menschen selber teilt sie Fröbel der Vernunft zu und grenzt Religion, Naturbetrachtung, Mathematik und Sprache gegeneinander ab. In der Religion erfüllen sich nach seiner Ansicht die Ahnungen des Einheit suchenden Gemütes, in der Naturbetrachtung und Mathematik sollen die Gewißheitsforderungen des sich auf Einzelheiten beziehenden Verstandes erfüllt werden, und durch die Vernunft soll die Mannigfaltigkeit der Welt im Menschen begriffen und geeint werden. Dieser Leistung der Vernunft soll vor allem die Sprache dienen.[262]) Damit ist auch auf das Produktive in aller Sprachbildung hingewiesen. Mit der Zuweisung zur Vernunft wird nicht der

[257]) Brief an Langethal vom 27. 1. 1817, Archiv Keilhau, Mappe B/31.
[258]) Gemeint ist stets eine geistige Einheit.
[259]) Aphorismen, WL., I, S. 271 f. Vgl. noch R. Konast, a. a. O., S. 189.
[260]) Erneuung des Lebens fordert das neue Jahr 1836, WL., II, S. 523.
[261]) Klostermann, Grundzüge der Menschenerziehung, S. 168 f.
[262]) Hanschmann, a. a. O., S. 196, Vgl. auch Stöcker, a. a. O., S. 34.

Ratio und ihrer Begrifflichkeit allein das Wort geredet, wenn sie auch als Ordner erkannt und anerkannt ist. Begriffe haben für Fröbel nicht ideales, sondern symbolisches Sein, und die Worte erhalten ihre Gestalt deshalb von *Bildern*.[263]) Hier wirkt sein Verlangen nach, die Lebensfülle bei allem Denken wenigstens *auch noch* abbildlich zu erhalten. Wenn Fröbel die Sprache also der Vernunft zuteilt, so gliedert er sie damit zugleich dem total Geistigen ein. Aber innerhalb des Geistigen betont er nicht das Rationale und Formale. Vernunft steht für ihn zwischen Gefühl und Gedanken. Wie bei Pestalozzi ist bei Fröbel Vernunft teils ein metaphysischer, teils ein psychologischer Terminus[264]), und sie ist für ihn gar nicht frei von dem Fließenden und der Grenzlosigkeit des Gefühls. Sie gehört zu einem „auf das Totale gerichteten Grundakt des Geistigen", dem „seelischen Fundamente aller Sinnbildung".[265]) Geist ist ihm vor allem Kraft, göttliche Kraft. Er wird zwar personifiziert, aber nicht als Substanz, sondern vielmehr als schöpferische Dynamik gesehen. So ist in der Sprache der Geist oder die Kraft oder Gott wirksam und schöpferisch. Mit der Sprachwerdung findet nicht nur eine Übersetzung der göttlichen Offenbarungssprache in menschliche Vernunft- und Muttersprache, nicht eine mehr oder minder „naturgetreue" Wiedergabe des sinnlich Erfaßbaren statt, sondern „im allgemeinen die selbsttätige Darlegung und Darstellung des eigenen Innern am Äußern und durch äußerlich Gewordenes." Es handelt sich um einen menschlichen Schöpfungsakt durch ein Kulturgebilde, entsprechend dem göttlichen Schöpfungsakt in Naturgebilden. In der Sprachbildung vollzieht sich also einmal ein Begreif- und Gliederungsprozeß zwischen Innen- und Außenwelt in Wechselwirkung, aber auch ein Wachstum und eine Gliederung der menschlichen Innenwelt selber. Das Innere des Menschen ist das Leben, ein stetig sich Bewegendes, Lebendiges.[266]) Deshalb erscheinen letzten Endes in der Sprache auch die Eigenschaften und Gesetze des Lebens, das gesamte Leben, der ganze Mensch, der göttliche Geist, der einige Gott.[267]) Der Mißbrauch der Sprache zur Unwahrheit, Lüge, Täuschung ist daher nicht nur ein Mord an sich selbst[268]), sondern in seiner Gesetzwidrigkeit, Geistesverunreinigung, ja Gottlosigkeit und Gotteslästerung.[269])

Aus der Auffassung der Sprache als Kulturerscheinung des *nie untätigen Lebens* ergibt sich, daß für Fröbel die Sprache in erster Linie „die Darstellung der Innen- wie der Außenwelt, nicht nur im ruhenden Zustande, sondern auch in dem sich stetig erweiternden Fluß der Fort-

---

263) Brief aus Wartensee vom 25. 7. 1832.

264) Vgl. Delekat, Johann Heinrich Pestalozzi, Leipzig 1926, S. 110.

265) Delekat, a. a. O., S. 252.

266) Vgl. S. 37 ff. d. Arb.

267) Vgl. Hanschmann, a. a. O., S. 197.

268) Hanschmann, a. a. O., S. 197.

269) Vgl. S. 77 f. d. Arb.

bildung" ist.[270]) Die Sprache wird nicht nur vom Leben fortgebildet, sondern treibt selbst die Erscheinung des Geistes, (des Lebens, Gottes) nach dem Gesetz der unaufhörlichen Steigerung ins immer hellere Licht der Erkenntnis, näher zur „Gotteinigung". Aus dieser Auffassung heraus kann Fröbel sagen, daß der Mensch und die Sprache sich gegenseitig fortentwickeln. Doch meint er auch nicht wie Fichte[271]), daß die Menschen mehr von der Sprache gebildet werden, als die Sprache von den Menschen, sondern er spricht im Gegenteil dem Menschen sprachschöpferische und sprachentwickelnde, sprachgeschichtliche[272]) Kraft und das Recht darauf zu, ja, er sieht hierbei nicht nur ein Recht des Menschen, sondern betont sogar die Pflicht zur Sprachschöpfung.

Alle Entwicklung ist dem Darstellungswillen verknüpft. Besonders der menschliche Geist sucht alles, was er geschaut hat, „sogleich selbst schaffend in und aus sich darzustellen". Die Sprache aber ist sein unmittelbarstes Darstellungsmittel.[273]) Sie ist aber nicht Ausdrucksmittel schlechthin, sondern es wird stets *etwas* mit und in ihr dargestellt; sie ist Werk und Wirkung zugleich: echte Mitteilung wesentlicher Sachverhalte.[274]) Im besonderen ist sie aber auch ein Rechenschaftsmittel darüber, wieweit die sinnvolle Erfassung des vielgestaltigen Lebens gediehen ist. Erst wenn das Kind die Gegenstände mit dem Worte faßt und trifft, wenn es sie selbst und richtig benennen kann, beweist es sich und andern, daß es sie auch richtig erkannt hat, und wieweit es sie einordnen kann, wieweit es, seine Umwelt gliedernd, klarer Erkenntnis teilhaftig ist. Für Fröbel steht es fest, daß der Mensch nur das vollkommen erfaßt, was er vollkommen darzustellen imstande ist, und daß er nur das vollkommen darstellen kann, was er vollkommen begriffen hat.[275]) Nicht *weil* der Mensch etwas erfaßt hat, sondern *wenn* er es erfaßt hat, findet der Darstellungswille seine sinnbildliche Erscheinungsform, seine Gestalt. So ist die sprachliche Formulierung ein immer neues Erziehungs*vor*ziel und durch die Rechenschaftslegung *in* ihr ein immer neues Erziehungs*mittel*. Die Herkunft der Sprache ist dreifach. Sie kommt aus der Natur, aus dem Menschen und aus Gott zugleich und direkt.[276])

Ganz ohne begrifflichen Charakter kann sich Fröbel die Sprache aber doch nicht denken. So sieht er durchaus, daß der Mensch die Mannigfaltigkeit der verschiedenen Fortbewegungsarten des Menschen, des Flusses,

[270]) Klostermann, Friedrich Fröbels Werdegang (Grundzüge der Menschenerziehung), S. 177.

[271]) In der 4. Rede an die deutsche Nation (Reclam, S. 69).

[272]) Vgl. S. 13.

[273]) WL., I, S. 481 (Plan der Elementarschule in Burgdorf).

[274]) Vgl. S. 61 f. d. Arb.

[275]) Vgl. Novalis, Fragment Nr. 188 (Die Sprache ist ein Gedankometer). Nr. 212, 214, 215. (Wir wissen nur, insoweit wir machen.) Siehe S. 42 d. Arb.

[276]) Vgl. Hanschmann, a. a. O., S. 198.

der Mühle, des Geschäftes, der Uhr, usw. mit „gehen" bezeichnet. Er nennt dieser Begriffsbildung „Verkürzung". Diese „Verkürzung" ist für ihn eine selbstverständliche Folge der Sprach- und Geistgesetzlichkeit. Die Übung, für eine Vielzahl den Oberbegriff zu suchen, hält er für ebenso wichtig, wie die, Oberbegriffe auf ihre Vielgestaltigkeit und die Vielzahl ihrer Begriffsinhalte, ihrer Unterbegriffe, zu durchforschen. Diese Übungen des begrifflichen Findens, Ordnens und Denkens nennt er, weil sie sich aus der Sprache ergeben und vor allem Übungen sein sollen, Sprachübungen. Sie gehen aus den Anschau-Sprechübungen hervor.[277]) Die Anschau-Sprechübungen sind Benennungsübungen, weil Tätigkeiten, Dinge usw. benannt werden, und sie sind Zuordnungsübungen, weil zu einer Bezeichnung Gegenstände und Tätigkeit zugeordnet werden.

Mit der Sprache ist das Sprechen unlöslich verwachsen. Unter Sprechen versteht er „die selbsttätige Darlegung und Darstellung des eigenen Innern und Außern durch äußerlich Gewordenes".[278]) Er vergleicht das Sprechen mit dem Aufbrechen der Knospe einer Blume. Wie sich im Aufblühen das Innerste einer Blume zeigt, so offenbart der Sprechende sein Inneres.[279]) Später, im Jahre 1831, schränkt er diese Ansicht allerdings ein und meint, daß der Mensch vieles spreche, dessen eigentliche und universelle Bedeutung er noch gar nicht vollkommen wisse. In diesem Sinne könne man sagen, daß der Mensch selbst sehr oft gar nicht weiß, was er spricht. Zum vollkommenen Wissen dessen, was man sagt, gehöre keineswegs bloß eine klare Einzelanschauung und ihr Aussprechen, „sondern das Schauen des Einzelnen im Ganzen".[280]) Dazu gehört sowohl Denkkraft wie auch entwickelnde Denktätigkeit, und so ist das Sprechen für Fröbel niemals nur eine Übersetzung einzelner enzyklopädistischer „Kenntnisnahmen" in einzelne Worte, sondern stets ein Sprech- Denk- Geschehen. Die Klarheit und Begrenztheit des Wortes wie des Redeganzen ist nicht fertig gegeben, sondern entwickelt sich mit während des Sprechens. Es sind zwar die Gedanken, mit deren Hilfe der Mensch zum Sprechen gelangt, aber auch wiederum das Sprechen ist es, das die Gedanken entwickelt. Wie bei Novalis sind hier Sprechen, Denken und Tun „e i n e nur modifizierte Operation".[281]) Diese Gedankenentwicklung ist keinesfalls so aufzufassen, daß an sich fertige Gedankengänge nur im zeitlichen Nacheinander durch Sprechen ausgebreitet werden, sondern daß ihre Verfertigung gleichsam erst beim Sprechen geschieht.[282]) So haben wir auch hier (und es konnte kaum anders sein) das betont erzieherische Moment im Sprechgeschehen wie

[277]) WL., I, S. 492 f. (Plan der Elementarschule zu Burgdorf).

[278]) Schulz, a. a. O., S. 84 (WL., II, S. 180).

[279]) Fröbel nach Rönsch, a. a. O., S. 86 f.

[280]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 57.

[281]) Novalis, Fragment Nr. 218.

[282]) Vgl. Heinrich von Kleist, Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden, Werke, 3. Band, S. 221 ff.

schon im Darstellungsgeschehen überhaupt, wie in der stummen Sprachbildung auch. Es ist dieselbe Wechselwirkung, die wir schon zwischen Gebilde und Bildner (sei dieser nun ein Individuum, eine Gemeinschaft oder ein ganzes Volk) erziehend gesehen haben. Als schöpferischer und ordnender Tätigkeit wird der Sprache in der Erscheinungswelt eine besondere Stellung zuteil. Wie sie Mittlerin zwischen göttlicher Natur und gottgesandtem Menschen ist, so lebt sie zwischen Gestalt und Form und bindet beide innig. Unter Gestalt versteht Fröbel den „Ausdruck eines inneren Lebens, einer inneren, wirkenden Kraft".[283]) Die Form dagegen sieht er „zugleich überwiegend von einer äußeren Kraft bedingt".[284]) Darum genügt es nicht, den Sprachtheoretiker Fröbel mit der Bemerkung „Nachahmungstheoretiker" abzutun.[285]) Freilich spricht Fröbel oft vom Abbilden durch die Sprache, auch davon, daß sich in dem Gebet seiner Frau „ihr ganzes Wesen spiegelt".[286]) Wenn aber die Nachahmungstheorie behauptet, das Bestreben des Sprechenden und die Richtung der Sprachgesetzlichkeit gingen auf ein Abbild aus, wobei der Ton auf „Ab" liegt, so legt Fröbel den Ton auf „-bild" und strebt damit nicht in die Richtung eines sprachlichen „Naturalismus", sondern in die einer platonischen Symbolik.[287]) Schon seine Ansicht, daß die Menschensprache eine Übersetzung der Offenbarungssprache Gottes sei, trennt ihn von allen Sprachmaterialisten und Nachahmungstheoretikern. Übersetzen ist ja d a s Thema der Romantik,[288]) und Novalis, der Fröbel stark beeinflußt hat, unterscheidet drei Arten von Uebersetzung, die alle drei keine nachahmenden sind. Er weiß eine mythische (wie sie Hölderlin etwa übte), eine grammatische und eine verändernde.[289]) Wenn es sich in dem genannten Falle auch um eine Buchübersetzung handelt, so werden die drei Arten doch nicht auf Übersetzung menschlicher Sprache beschränkt, sondern auf diese drei Weisen kann nach der Ansicht der frühen Romantiker a l l e s übersetzt werden.[290]) Die mythische Sprache ist zugleich abbildende und umbildende Darstellung der Welt. Sie spricht in personifizierenden Bildern. Der mythisierende Sprachbildner begreift alle Erscheinungen nur nach Analogie des eigenen Wesens.[291]) Über die grammatische Übersetzung ist für unseren Fall nur zu sagen, daß sie materialistischer Versuch ist, der Fröbel völlig fern lag. „Die metaphorische Sprache ist die eigentliche Ausdrucksform der Roman

[283]) WL., II, S. 415 (Die Kunde der Formen und Gestalten).

[284]) ibid.

[285]) Siehe Rönsch, a. a. O., Teil II, Anm. 13.

[286]) 40. Brief an die Muhme Schmidt (E. Lück, a. a. O., S. 115).

[287]) Vgl. Spranger, a. a. O., S. 94 f.

[288]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 37.

[289]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 38.

[290]) ibid.

[291]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 142.

tik".[292]) Fröbels symboliſierend-metaphoriſche Art ſteht zwiſchen mythiſcher und verändernder Überſetzung. Doch iſt die ſymboliſche Sprachauffaſſung nicht nur dem ſo genannten romantiſchen Zeitabſchnitt eigen. „Man bedenkt niemals genug, daß eine Sprache eigentlich nur ſymboliſch, nur bildlich ſein und die Gegenſtände niemals unmittelbar, ſondern nur im Widerſcheine ausdrücke".[293]) Auch heute gilt das Sprachzeichen als „Symbol kraft ſeiner Zuordnung zu Gegenſtänden und Sachverhalten, Symptom (Anzeichen, Indicium) kraft ſeiner Abhängigkeit vom Sender, deſſen Innerlichkeit es ausdrückt, und Signal kraft ſeines Appells an den Hörer, deſſen äußeres oder inneres Verhalten es ſteuert wie andre Verkehrszeichen".[294]) Neben dem Symbolfeld ſtehen allerdings noch andere Felder. Bei Fröbel dominierte der ſymboliſche Grundbezug der Sprachlaute.[295]) Doch wie iſt der Entwicklungsgedanke Fröbels mit der ſymboliſchen Auffaſſung der Sprache zu vereinen? Wenn nach Creuzer das Symbol die verkörperte Idee ſelbſt iſt (gegenüber der Allegorie, die „nur den Begriff einer von ihr verſchiedenen Idee"[296]) gibt), dann iſt doch eine Entwicklung ausgeſchloſſen? Iſt dann die Sprache nicht nur entwicklungsunfähiges Gefäß, Material? Wir müſſen hier zwiſchen „Symbol" und Symbol abgrenzen. Wenn die Klaſſik das Symbol als „die zeitloſe Gültigkeit des einen Falles, der alle in ſich ſchließt und darum auch für alle ſtehen kann", wertet, ſo deutet die Romantik das Symbol „immer über die Anſchaulichkeit ſeiner geſchloſſenen Bildform hinaus auf die Unendlichkeit der Idee", die ſich in ihm verendlichen will.[297]) Aus dieſem dynamiſchen Verhältnis lebt die Sprache, entwickelt ſie ſich, kann ſie nicht nur gegebenes Material ſein.

Was für das Leben und ſein Verhältnis zum Menſchen allgemein gilt, das gilt Fröbel folglich auch für jedes einzelne Glied im „Lebeganzen", alſo auch für die Sprache. Wie er den Menſchen nicht nur d a ſeiend, ſondern „in ſeinem ewigen Weſen, in ſeinem ewigen Sein" nimmt, ſo nimmt er auch die ſprachlichen Äußerungen nicht nur als daſeiend, ſondern als Symbole des Weſentlichen und Ewigen: eines Hintergründigen. Möchte man Fröbels Sprachtheorie auf jeden Fall einen Namen geben, ſo wohl am beſten den einer entwickelnden. Von dem Weſen der Kraft und des Lebens ſchließt er auf die Erſcheinungsart und Geſtalt, „und umgekehrt von der Form und Geſtalt auf die wirkende Kraft und das wirkende Leben".[298]) Das Weſen der Kraft iſt, wie wir geſehen haben, göttlich, iſt aus dem

---

[292]) Eva Fieſel, a. a. O., S. 35.
[293]) Goethe, Entwurf einer Farbenlehre V, Nr. 751.
[294]) Karl Bühler, a. a. O., S. 28.
[295]) Vgl. Karl Bühler, a. a. O., S. 32.
[296]) Eva Fieſel, a. a. O., S. 146.
[297]) Vgl. ibid.
[298]) WL., II, S. 415 (Die Kunde der Formen und Geſtalten).

göttlichen Ur- und Einssein hervorgegangen. Es trägt deshalb, und alle Erscheinungsformen tragen deshalb das Wesen dieses Urseins in sich.

Fröbels Grundsatz der Entwicklung muß auf jeden Fall auch auf die Sprache angewendet werden. Er sieht im Naturgange stets mehr die Gestalten als die Formen, und in der Entwicklung der festen Naturgestalten erkennt er „eine höchst merkwürdige Übereinstimmung mit der Entwicklung des menschlichen Geistes und menschlichen Gemütes“[299]) und seiner sprachlichen Gestaltungen. Diese Erkenntnis entspricht Schellings absolutem Erkenntnisakte, der menschgewordenen Weltvernunft, die sich einerseits ideal, andrerseits real objektiviert.[300]) Sie stimmt überein mit Bopps 1836 veröffentlichter Ansicht, daß die Sprachen als organische Naturkörper anzusehen seien, „die nach bestimmten Gesetzen sich bilden, ein inneres Lebensprinzip in sich tragend entwickeln . . .“[301]) Mit der Entdeckung der genannten Übereinstimmung begann Fröbel „eine höhere physikalische Ansicht“ von der Sprache zu beschäftigen.[302]) Unter der „höheren physikalischen Ansicht“ ist eine Sprachauffassung zu verstehen, die mit der Frage nach dem Ursprung der Sprache ins Streitfeld gerückt ist. Es handelt sich um die Frage, ob die Sprache thesei oder physei entstanden wäre. Fröbel ist Anhänger der Physei-Theorie.[303]) Er nimmt die niederen physikalischen Sachverhalte — des ganzen Sprechapparates[304]) — in seine höhere physikalische Ansicht ungetrennt auf.[305]) Die Begriffe der „Sprachanatomie“ und „Sprachphysiologie“, der „mechanischen und physischen Gesetze“ und der „chemischen Zersetzung“ halten erst mit Bopps Schriften ihren Einzug.[306]) Die Physei-Theorie ist eine Theorie vom organischen Ursprung der Sprache. Sie verwirft jede Konvention und damit jeden Plan einer künstlichen internationalen Sprache. Zu ihren Anhängern sind aber nicht ohne weiteres diejenigen zu zählen, die den Ursprung der Sprache als tierisch ansetzen, eher noch diejenigen, die ihn als göttlich annehmen. Die Physei-Theoretiker stehen weder auf der einen noch auf der anderen Seite, sondern im Bereich zwischen den drei Hauptfunktionen der Sprache selbst und ihres Organismus. Für sie sind die Worte keine willkürlichen Zeichen, sondern Entwicklungsprodukte organischer, also stofflicher und zugleich formaler Art.[307]) Für Schlegel ist (z. B.) der organische Ursprung ein metaphysischer. Für Schelling ist die Sprache ein Werk desjenigen Prinzips, das alles Leben gestaltet. Damit ist sie jedem organischen Gebilde wesensverwandt. Ihr

[299]) WL., III, S. 124 (Schulz, a. a. O., S. 145 f.).
[300]) Becker, a. a. O., S. 127.
[301]) Nach Eva Fiesel, a. a. O., S. 216 f.
[302]) Klostermann, Herzogbrief, S. 114.
[303]) Schulz, a. a. O., S. 84 ff.
[304]) WL., II, S. 308.
[305]) ibid.
[306]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 218.
[307]) Vgl. Fichte, Reden an die deutsche Nation, 4. Rede, Reclam, S. 70.

Ursprung liegt für ihn unerkennbar *vor* dem menschlichen Bewußtsein. In diesem letztgenannten Sinne gebraucht auch Humboldt den Begriff des organischen Ursprungs[308]), während Fröbel mehr das Gestaltende betont. Er hat z. B. Wörter[309]), die mit fr beginnen (frisch, froh, frei, früh, frech, frank, Frucht, Frau, Freude, Freund), solchen, die mit der Lautverbindung fl anfangen (flieh, flau, flink, Floh, Flucht, Flamme, Fleiß, Flut, Fluch usw.) als physiognomische Gruppen gegenübergestellt. Als gemeinsamen Ausdrucksgehalt erkennt er in den Wörtern mit der Lautverbindung fr „eine sich in äußerer regsamer Mannigfaltigkeit kundtuende Geistigkeit"[310]), „eine Gesamtheit einzelner Tätigkeiten."[311]) Demgegenüber deuten ihm die Wörter mit dem Anfang fl zwar auch auf den Ausdruck einer Geistigkeit hin, aber es handelt sich hier mehr um ein „innerliches Leben, eine innerliche, stetige Tätigkeit".[312]) Das allen gemeinsame F erscheint ihm als die Verkörperung der gemeinsamen Geistigkeit, r und l als Zeichen der Differenz in dieser Geistigkeit. Fröbel hat also nicht, wie man es in der „sachbegrifflichen Sprache" tut[313]), Synonyme gleichgesetzt, sondern, entgegen aller begrifflichen Logik, die innere Verwandtschaft assonierender Wörter, die lautgesichtlich zusammenstimmen, aufzuzeigen versucht. Diese Verwertung der inneren Beziehungen zwischen den assonierenden Klängen, der Ausdrucksähnlichkeit, ist von Plato bis in die Gegenwart zu allen Zeiten geübt worden.[314]) Eine Geschichte dieser Sprachphysiognomik gibt es noch nicht. Wir müssen uns im Rahmen unserer Arbeit mit dem Hinweis auf Plato und die Folgezeit begnügen. Plato meint, daß das Wort das Abbild des Gegenstandes dadurch zustandebringt, „daß es sich aus solchen Lauten zusammensetzt, die beim Aussprechen der Eigenschaften des Dinges entsprechende Bewegungen des Sprachorganes hervorbringen. Da die Zunge am meisten bei der Aussprache des R bewegt ist, sieht er hierin das Bild für die Bewegung schlechthin, und da sich der Mund am größten beim Sprechen des A öffnet, gilt ihm dieser Laut als Ausdruck der Größe."[315]) Aus Fröbels Untersuchungsergebnissen, behauptet Schulz[316]), lasse sich im Gegensatz zu Platos die Willkürlichkeit nicht wegdenken. Doch ist hiergegen einzuwenden, daß Platos „Größe" (A) der „Räumlichkeit" (A) bei Fröbel entspricht. Beide sind in ihren Ergebnissen wie in ihrer ganzen Auffassungsweise verwandter, als Schulz es sieht. Beiden gilt die Sprache als Organon für die Erkenntnis. Für beide ist das Lautmaterial, das der

[308]) Eva Fiesel, a. a. O., S. 117.
[309]) Zimmermann, Ausgabe der „Menschenerziehung", S. 254 f.
[310]) Zimmermann, a. a. O., S. 254.
[311]) Zimmermann, a. a. O., S. 255.
[312]) ibid.
[313]) Werner, Grundfragen . . . . . S. 83.
[314]) ibid.
[315]) Kratylos, 424 f.
[316]) Schulz, a. a. O., S. 84 ff.

Sprachschöpfer formt, mit dem er die Formen des Seins ergreift, bezeichnet und mitteilt, nicht ein Abdruck der Wirklichkeit, sondern ein Werkzeug, mit dem er das Wesentliche der Erscheinungen sinnfällig macht.[317])

Werner[318]) ist der Ansicht, daß man zur physiognomischen Erfassung der Assonanzen nicht soweit zu gehen brauche, wie Fröbel es tut; denn der Ausgang von der Beziehung zwischen Einzellaut und Sinn verführt zu Einseitigkeit und Irrtum. Nur von der Bedeutungseinheit des Wortes selbst aus können Laute und Lautzusammenhänge in ihren physiognomischen Qualitäten beurteilt werden. Man kann mit Stenzel[319]) sogar soweit gehen, die Einheit eines Satzes, ja eines Redeganzen als Voraussetzung für den bestimmten eindeutigen Sinn eines Wortes anzusehen. Während es Werner für gänzlich aussichtlos hält, „mit phonetischer Einstellung den Aufbau des Wortes aus Vokalen und Konsonanten aufzuzeigen", gibt er zu, „daß die physiognomische Sprache für den Ausdruck einer ähnlichen Dynamik sich ähnlicher Laute und Lautverbindungen bedient."[320]) Der Vorwurf eines Aufbaues der Wörter nach phonetischen Gesichtspunkten ist Fröbel nicht zu machen, da er als Sprachphysiognomiker die Vokale und Konsonanten gar nicht als Stücke eines für sich bestehenden Lautsystems nimmt, sondern als Glieder eines bedeutungsvollen Ausdrucksvollzuges auffaßt.[321]) Da er eine Urkraft, die Gotteskraft, als sprachschöpferisches Moment ansetzt, muß für ihn die sprachliche Ausdrucksweise aller rasse- und damit geistesverwandten Sprecher mindestens ähnlich sein. Die Unterschiedlichkeiten im Wort- und Lautgebrauch aber können demnach nur graduell sein. Sie ergeben sich dann aus dem jeweiligen Stande der Entwicklung des Individuums, aus dem Grade der Reife, der erleuchtenden Gottnähe. Mit solchen Gedankengängen befindet sich Fröbel schon auf dem Wege zur Ansicht von einem völkischen „Sprachgeist", wie ihn klar erst die späte Romantik erkannte und benannte. Auf jeden Fall ist ihm das Wesen einer nationalen Ausdrucks- und Verstehensbasis bewußt. Außerdem kommt es weder bei Plato noch bei Fröbel darauf an, ob er „das r oder t, das n oder l richtig diagnostiziert hat, sondern allein darauf, daß er nicht aus den Dingen (allein), sondern aus dem sprachlichen Sein selbst, aus der Aktivität des Sprechenden die Prinzipien gewinnt, welche zeigen, was der Sprecher will: er will nicht die Dinge geben, sondern eine Kunde über die Dinge: er will nicht kopieren, sondern eine Qualität, eine Modalität oder sonst ein Seinsmoment fixieren."[322])

[317]) Vgl. Werner, Grundfragen . . . . . S. 14 ff.

[318]) Werner, Grundfragen . . . . . S. 179 f.

[319]) Stenzel, Die Bedeutung der Sprachphilosophie W. von Humboldts für die Probleme des Humanismus. Logos, Bd. X, S. 267.

[320]) Werner, Grundfragen . . . . . S. 179 f.

[321]) Vgl. Werner, Grundfragen . . . . . S. 91.

[322]) Ernst Hoffmann, Die Sprache der archaischen Logik. Nach Werner, Grundfragen . . . . . S. 15.

Es ist aber auch sehr wahrscheinlich, daß Fröbel mit seiner „höheren physikalischen Ansicht" im besonderen diejenige Rückerts meint. Schon Hanschmann[323]) weist auf Rückerts Dissertatio philologico-philosophica de idea philologiae (1811) hin. Rückert erschienen „alle Sprachen nur als verschiedene Manifestationen des einen Sprachgeistes."[324]) Schulz[325]) dagegen verweist auf Herder, Humboldt und vor allem auf den Ästhetiker Moritz, mit dem Fröbel den Gedanken gemeinsam habe, daß in einem Worte die verschiedenen Elemente „je nach unsern verschiedenen Vorstellungsarten von der Wirklichkeit" vorhanden seien. Wenn wir diesen Hinweisen nachgingen, gerieten wir aber in das weite Feld der Beeinflussungen. Dadurch würden wir den notwendigen Rahmen dieser Arbeit sprengen, und deshalb begnügen wir uns mit der Feststellung der Gemeinsamkeit gewisser Züge und der hauptsächlichsten Unterschiede. Falls Schulz mit den Vorstellungsarten die Kategorien der Zeit und des Raumes[326]) meint, so ist auch zuzugeben, daß Fröbel sie selbstverständlich kennt. Sonst aber rückt Fröbel in vielem von Moritz ab. So ist er z. B. nicht wie dieser der Ansicht, daß der Mensch in der Sprache der ganzen Natur sein Bild aufdrückt.[327]) Allerdings muß man wiederum an Fröbels Urform des Balles denken, aus dem die „Welt" zu entwickeln sein soll, wenn Moritz in dem Wort „ist" den ganzen Grund unseres Denkens und den ganzen Grund der Sprache sehen will.[328]) Auch die Vorliebe für Sprachvergleichung hat er mit Moritz[329]), wie überhaupt mit seiner Zeit, gemeinsam. Seine Meinung, die Wahrheit in den Verhältnissen der Dinge finden zu können, deutet auf Moritz[330]), während die Ansicht von der Sprache als einem System von Begriffen und Tönen (wie auch vieles andere mehr) wieder auf die Auseinandersetzung mit Bernhardi hinweist.[331]) Dabei muß aber beachtet werden, daß für Fröbel „System" noch Bedeutungs- und Sinnzusammenhang war, ein ständig Werdendes, ein nie Fertiges oder gar fertig Gegebenes.[332]) Obgleich sich Beziehungen zwischen Fröbel und Humboldt nicht genau aufzeigen lassen, müssen sie doch, wenn auch nicht unmittelbar, bestanden haben; denn Fröbel steht der Ansicht von der „inneren Sprachform" sehr nahe. Sein Ziel war immer: das Innerliche äußerlich,

---

[323]) Hanschmann, a. a. O., S. 198.

[324]) Zimmermann, Menschenerziehung, S. 460, Anm. 20.

[325]) Schulz, a. a. O., S. 85 ff.

[326]) Moritz, Gnothi seauton (oder Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte, herausg. von Carl Philipp Moritz, Berlin 1783), Band 1, 3. Stck., S. 123 f.

[327]) Moritz, a. a. O., I/2, S. 106.

[328]) Moritz, a. a. O., I/3, S. 128.

[329]) Moritz, a. a. O., I/2, S. 102.

[330]) Moritz, a. a. O., I/3, S. 122.

[331]) Bernhardi, a. a. O., S. 34 (24 b und c).

[332]) Vgl. Rudolf Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, S. 14, Anm.

das Äußerliche innerlich zu machen, der Einklang, Zusammenklang von drinnen und draußen in der Darstellung. Diesen Zusammenklang wollte er in der Tätigkeit, im Werk wie im Wort erreichen und erreicht sehen. Innerhalb des Wortes sollte dieser Einklang in der Zusammengehörigkeit von Wortform und Sinngehalt bestehen; prägnante Harmonie sollte in allem herrschen.[333])

„Die Sprache strebt das Leben kund zu tun und offenbart es als Ganzes"[334]), und vor allem die ganze deutsche Sprache ist ein organischer Bau[335]), ein „Baum von Gegensätzen, ein in sich einiges, ein geschlossenes Ganzes".[336]) Sie prägt „selbst in ihren ersten und äußersten Elementen wieder das Gesetz der Vermittlung aus."[337]) Unter diesen äußersten Elementen versteht Fröbel die Selbstlaute. A und u erscheinen ihm als entgegengesetzte Töne. Der Ton a drückt ihm das sachlich Materielle, der Ton u aber das Wesen aus.[338]) Zwischen diesen beiden rein entgegengesetzten Tönen a und u steht vermittelnd das o. Im Schmerzenslaut au erscheint diese Mittlerstellung des o am auffälligsten: Wir können nicht von a zu u gelangen, ohne durch o hindurchzugehen und sprechen eigentlich aou.[339]) Es ist hierbei wesentlich, daß der Durchgangston o kaum gehört und überhaupt nicht geschrieben wird.

Aber nicht nur die Sprache als Darstellungsstoff und Material, sondern auch die Sprache als Inbegriff des gestalteten und dargestellten Lebens erkannte er als den Darstellungsgesetzen unterworfen.[340]) So unmöglich die konsequente Durchführung des „Vermittlungsgesetzes" und die Anknüpfungen daran auch sein mögen, die Beachtung des o zwischen a und u ist dennoch wichtig. Sie zeugt davon, daß Fröbel großen Wert auf das Hören legte, und Hören — Sprechen — Sprache — Verstehen — sind es, die sich gegenseitig befruchten. Wenn Fröbel das Aufbrechen der Seele im Sprechen aus dem Worte „sprechen" allerdings herauszuhören glaubt, indem er sich s—prechen (brechen) vorspricht, so erreicht er damit Bezirke, in die wir ihm nicht folgen können und verfällt der Gefahr der Willkürlichkeit, in der sich der Physiognomiker immer befindet. Ähnlich ist es mit dem Wort „äugen" und „säugen". Nach Fröbels Meinung spielt sich die

[333]) Aus einem Brief Fröbels an Pastor Brenmann. Mahlum, aus Dresden am 3. 3. 1849. Abschr. im Archiv Blankenburg, Mappe XIX 19 bis 22.

[334]) Hanschmann, a. a. O., S. 197.

[335]) Vgl. Novalis, Fragment Nr. 1842 (Auch die Sprache ist ein Produkt des organ. Bildungstriebes. So wie nun dieser überall dasselbe unter den verschiedenen Umständen bildet, so bildet sich auch hier durch Kultur, durch steigende Ausbildung und Belebung die Sprache zum tiefsinnigen Ausdruck der Idee der Organisation, zum System der Philosophie).

[336]) WL., II, S. 338 f.

[337]) ibid.

[338]) ibid.

[339]) ibid.

[340]) Klostermann, Herzogbrief, S. 114 f.

geistige Tätigkeit des Säuglings mehr durch das Auge als durch das Ohr ab. Um nun die Gesamteingebundenheit des Wortes in den Lebenszusammenhang des Kindes zu betonen, leitet er „äugt" (augt) von „säugt" (s—augt) ab.

In der genannten Weise entwickelt Fröbel auch das Wort „Gemüt" aus Mut und weist auf die innere Verwandtschaft dieses Wortes mit Herz hin, indem er sagt: „Da es hart wie Erz auf seinem Willen besteht, nennen wir es H—erz".[341]) Wenn solche Ableitungen auch mit der landläufigen logischen Grammatik nicht in Einklang zu bringen sind, sind sie pädagogisch doch nicht wertlos, da sie dazu führen, nach dem Sinn des Wortes, dem Sinn des Lebens in ihm und einem Sinnzusammenhang überhaupt zu suchen. Die Kritik allerdings setzte an der logischen Seite an und versuchte, Fröbels Absicht ins Lächerliche zu ziehen. So geißelt der Schweizer und Zeitgenosse Fellenberg die Wortspielereien seines „Konkurrenten in der Schweiz", indem er sie noch verflacht, z. B. lehren mit leermachen verbindet und sagt: „Allerdings können durch einen solchen Unterricht (wie ihn Fröbel treibt) Kopf und Herz leer gemacht werden".[342]) Halfter sieht in dem „Spielen mit einfältiger Silbenausschöpfung . . . . das Notgewächs von Fröbels Vereinsamung." Er wertet es nur als ein Mittel, durch das er sich in seinem Alleinsein doch noch mit den Verlautbarungen seines Volkes verband.[343]) Wenn Fröbels „Etymologie" auch sehr weit ins Spielerische reicht[344]), so ist sie doch nicht als Notgewächs zu entschuldigen. Sie braucht in ihrem Wesentlichen überhaupt nicht entschuldigt zu werden, denn eine physiognomische Seinsfassung hat neben einer sachbegrifflichen ihr eigenes Recht. Sehen wir von Verstiegenheiten ab und behalten wir im Auge, daß Fröbel mit seiner Betrachtungsweise nichts weiter wollte, als seine Schüler lehren, von der Sprache aus die Philosophie zu beginnen.[345]) Damit mußte er sich in Gegensatz zu allen Sprachauffassungen befinden, die die Sprache wie die Philosophie im Grunde genommen nur aus der Logik ableiten. Daß er sich einer unvollkommen beherrschten Sprache für die Vorführung seiner Philosophie bediente, hat ihn oft und schnell in die Bereiche des Lächerlichen bringen müssen. Sprache ist nur das Mittel, auf eine Philosophie hinzuweisen. vielleicht eine Philosophie zu umfassen. Wenn man diese sprachliche Fassung aber sprengt, so vernichtet man mit dem „Gefäß" den Geist, mit dem er existierte. Fröbel hat das selber erkannt, so wenn er öfter betont, daß das Gebilde der Sprache ein Ganzes wäre. Ist dieses Ganze also entzwei, dann ist es kein echtes und wahres Sprachgebilde mehr, weil der Sprachgeist, der Geist überhaupt, es verlassen hat. Es bleiben Stücke

[341]) Halfter, Werdegang . . . . . S. 623.
[342]) Halfter, Werdegang . . . . . S. 715 f.
[343]) Halfter, Werdegang . . . . . S. 623.
[344]) Vgl. S. 137 ff. d. Arb.
[345]) Halfter, Werdegang . . . . . S. 623.

übrig, mit denen man allerdings leicht spielen kann, und diesem ins Unfaßbare entrückten Spielen ist Fröbel in seiner Einsamkeit zeitweilig verfallen. Hier hat er sich einer Verallgemeinerung schuldig gemacht, gegen die er sonst Sturm lief.[346]) Er hat nicht genug auf die Eigengesetzlichkeit der Sprache mit ihrer Geschichte Rücksicht genommen, sondern die Sprache dazu benutzt, seine immer „all-einiger" werdende Weltanschauung an jeder Stelle zu zeigen. Außerdem hat er das physikalische Prinzip[347]) hier unbesehen angewendet, anstatt auf die sinngemäße Abwandlung zu achten, die es im anders gestalteten Reich der Sprache hätte erhalten müssen. Zum Teil mag das daran liegen, daß er die Grundrichtung auf keinen Fall außer Acht lassen wollte und dem Anspruch dieser Grundrichtung deshalb überall Raum gab, zum andern Teil mag es aus didaktischen Gründen geschehen sein, daß er sich einer gewissen „logischen Konsequenz" anbequemte, weil er dadurch hoffte, von den andern eher verstanden zu werden. Daß er die „Logik" anscheinend von greifbaren Dingen hernahm, sollte den noch Verständnislosen das Begreifen erleichtern. Er hoffte, daß sie das Konkrete sicher mehr als seine „reine Idee" anziehen würde. Deshalb hielt er ihnen „Concreta" hin, damit sie wenigstens überhaupt erst einmal zur Sache kämen. Wenn er sie dann bei der Sache hätte, so hoffte er, würde er sie wohl auch zum Geist der Sache führen können. Aus all diesen Notwendigkeiten kam er zu Darlegungen, die nun gerade wegen des Darlegungs*mittels* lächerlich erscheinen, weil der volle Gehalt in seiner ganzen Mächtigkeit und Grundsätzlichkeit — im Detail, im letzten Ausläufer des Details selbst noch verkörpert werden sollte, aber die viel zu kleine Hülle sprengte.

Wir sehen, daß auch hier wieder der romantische Grundzug der Randlosigkeit auftaucht, weil es sich hier wie überall in der Romantik um die Frage handelt: wie kann man sich der unendlichen Gedanken zur Lösung endlicher Gedankenprobleme bedienen?[348])

Auch wenn man sich von anderer als analytischer Seite, von innen her, dieser Wortzertrümmerung und Spielerei bei Fröbel nähert, kann man die Ursache der Unmöglichkeit, auf die es ankommt, erkennen: denn die Sprachgesetze sind nicht die der Logik allein, und mit mathematisch-logischem Denken, wie es Fröbel in diesem Falle versucht hat, konnte er zwar zu einem in sich widerspruchslosen System kommen, aber niemals dazu, das Leben einzufangen oder zum „Greifen" bloßzulegen. Gerade das Leben machte für Fröbel den Urgehalt des Wortes aus. Das Leben erscheint aber voller Gegensätze und „was im Seienden als Gegensatz erscheint, das wird im Ausdruck der Sprache zum Widerspruch."[349]) Dazu kommen noch alogische Einflüsse, die bei der Wortwerdung, Wortänderung und Wortgeschichte wirksam sind.

[346]) Siehe S. 62 f. d. Arb.

[347]) Siehe S. 84 d. Arb.

[348]) Vgl. Novalis, Fragment Nr. 192.

[349]) Cassirer, Philos. der symbol. Formen, I, S. 59.

Fröbel trennt sehr scharf Tonsprache von Schriftsprache. Die Ton- oder Wortsprache, auf die alles im Vorhergehenden Gesagte gerichtet ist, ist die durch die göttliche Natur der Innen- und Außenwelt gegebene. Durch sie spricht der mit Gott wesensverwandte Menschengeist. Sie hat daher trotz aller Verbundenheit eine gewisse Selbständigkeit. Aber Entfernung der Personen, Ausdehnung des Wissens u. a. m. erfordern Mittel, sich auch dann Mitteilung machen zu können, wenn unmittelbare Mitteilung durch die Tonsprache unmöglich ist. Diese Mittel sind für Fröbel allein die Schriftzeichen. Die Schriftzeichen sind nach seiner Ansicht willkürlich gewählt und gegenseitig anerkannt. So ist neben der Tonsprache eine zweite, ganz von ihr abhängige konventionelle Sprache, die Schrift- oder Buchstabensprache entstanden.[350]) Wie die Sprache selber zwischen Gott, Natur und Mensch steht, so steht das gesprochene Wort wiederum zwischen dem reinen, innerlichen, schwindenden, unsichtbaren Gedanken und dem völlig äußerlichen, sichtbar bleibenden Zeichen der Schrift. Es trennt, vermittelt und eint zugleich in sich selbst das Wesen und die Eigenschaften der Gedanken und der Schrift. Dem gesprochenen wie dem geschriebenen Wort ist ihre Sinnenfälligkeit gemeinsam: Hörbarkeit des Sprechwortes, Sichtbarkeit des Schriftwortes.

Den Vorrang erteilt Fröbel natürlich der ursprünglichen Kulturerscheinung, der Wort- oder Tonsprache vor der Zivilisationserscheinung, der Schrift- oder Buchstabensprache. Das Sprachfixativ Schrift ist ihm immer auch zugleich ein gefährlicher Sprachabstraktor. Da es ihm um die bildende, erzieherische Kraft der Energeia und nicht in demselben Maße um das Fertigprodukt, um das Ergon, geht, kommt es ihm vor allem auf die Sprechsprache an. Das Ergon ist ihm nur Vorziel und gilt ihm wegen seines „dynamischen Zuges".[351]) Pestalozzi dagegen legte gerade auf Nomenklaturen großen Wert. Sie sollten zu Sprechübungen und zur Vermittlung von Realkenntnissen dienen. Er ließ Verzeichnisse und Listen der Berge, Flüsse, Städte, Reiche herstellen und glaubte, mit den Begriffen einen großen Schatz zu haben.[352]) Bis zur Zeit seines „Schwanengesanges" meinte er, „die aus Anschauung gewonnene Sprachform könne rückwirkend Anschauungen zeugen".[353]) Fröbel hatte diesen Irrtum schnell erkannt. Seine Erkenntnis führte ihn dazu, bei der Erforschung des Begriffsinhalts die Anschauung, d. i. die lebenseingebundene Sinnlichkeit der *gesamten* leiblichen (körperlichen, seelischen, geistigen) Wahrnehmung zu beachten und ganz besonders zu betonen.[354]) Das stimmt ganz

---

[350]) WL., I, S. 197.

[351]) Werner, Grundfragen, S. 5.

[352]) Vgl. Fichte: „Niemand kann reden lernen, wer nicht vorher *denken* gelernt, wer nicht wenigstens einige Begriffe gesammelt und in seiner Gewalt hat" (Nach Wittsack, Lerne Reden! S. 98).

[353]) Otto Götze, Bedeutung . . . . S. 23.

[354]) Vgl. Wittsack, a. a. O., S. 98 f.

zum Charakteristikum des Sprachphysiognomikers, für den ein Wort erst in dem motorischen, akustischen und optischen Feld zugleich seine vollste Ausprägung erfährt.[355]) (Der Anteil der einzelnen Sphären ist allerdings nicht gleichmäßig). Kehren wir aber zu den Sprechübungen Pestalozzis zurück. Er betonte bei seinen Sprechübungen, die eigentlich Begriffsübungen sind, die Übung,[356]) während Fröbel bei seinen Sprechübungen das Sprechen betonte und vor allem an sinnbewußte Sprachtätigkeit dachte. Im „Schwanengesang" sagt Pestalozzi von sich, daß er auch die „Einübung des Totengerippes der Geschichte und der Geographie für nichts anderes als eine Art von mnemonisch erleichterter Sprachübungen"[357]) ansehe. Fröbel dagegen ruft aus, man solle in den Kindern die wahre Naturansicht e n t w i c k e l n und nicht sogleich „mit unserer Katheder-weisheit ins junge Leben hineinkanonisieren".[358]) Was Kolbenheyer den Spinoza zu Johannes Keezer aussprechen läßt, könnte Fröbel gesagt haben: „Kein einziger Gedanke, den ihr erschlichen meint, wird in Eurem Geiste Leben gewinnen. Tote Worte nur könnt Ihr stehlen! Daran sollt Ihr die Größe der Erkenntnis fühlen wie einen Fluch".[359]) Die Sprechübungen sind aber trotz aller Lebendigkeit bei Fröbel eng mit der Schriftsprache verbunden. Alle Ergebnisse der Anschau-Sprechübungen läßt er schriftlich fixieren und benutzt diese gefundene Buchstabensprache später als Gedächtnishilfe und Übungsmittel. Nie ist die Buchstabensprache aber Anfang oder letztes Ergebnis selbst. Schon weil er sie für eine Sache der Übereinkunft und deshalb des Gedächtnisses hält, bleibt sie für ihn zweitrangig. Außerdem ist sie nur eine später entstandene Folge der Tonsprache: denn „erst mußte man die Sprache selbst einigermaßen kennen, ehe ein einfaches Zeichen, ein Zeichen ganz anderer Art und Natur als der lebendige Ton, ehe Buchstaben die Stelle derselben vertreten konnten".[360]) Wie die Tonsprache Sprechen und Hören, beide Male Verstehen, erfordert, so darf auch bei der Schriftsprache zweierlei nicht fehlen. Entweder wird einem durch sie etwas mitgeteilt, dann muß man das Dargestellte wieder e r k e n n e n, lesen können, oder man teilt selbst etwas mit, dann muß man es darstellen, schreiben können.[361]) „Da die Schriftsprache nicht absolut durch die menschliche Natur bedingt ist, so trägt sie selbst auch nichts absolut Bildendes in sich. Alles, was sie scheinbar Bildendes in sich trägt, liegt in der Natur der Tonsprache, deren Abdruck, Zeichen sie ist".[362])

[355]) Werner, Grundfragen . . . S. 73.

[356]) Zimmermann, Ausgabe der „Menschenerziehung". S. 316.

[357]) Otto Götze, Bedeutung . . . . . S. 23.

[358]) Fröbel, nach Halfter, Werdegang . . . . S. 733.

[359]) Kolbenheyer, Amor dei, S. 279. Vgl. S. 56 f. d. Arb.

[360]) WL, I, S. 197.

[361]) ibid.

[362]) ibid. Ueber die unterrichtlichen Folgen an anderer Stelle.

Der gesprochenen Muttersprache erkennt Fröbel den höchsten Rang zu. Diese Zuerkennung ergibt sich sowohl aus dem Erziehungsziel und aus seiner Erziehweise, als auch aus seiner Auffassung der deutschen Sprache als einer lebendigen Ursprache. Für das Erziehungsziel und die Erziehungsweise ist die deutsche Sprache d e r unerschöpfliche Grund, aus dem alles entwickelt werden kann, durch den alle Erziehung und alle Erziehungsfolgen hindurchmüssen, und in den sie immer wieder neu im Kreislauf münden. Für die lebendig entwickelnde Erziehweise allein wären die Ergebnisse in der Muttersprache nur Vorziele; denn mit dem deutschen Menschen als Erziehungsziel wäre die deutsche Sprache schon mitgefordert. Da er die deutsche Sprache als lebendige, sich organisch entwickelnde Ursprache erkennt, bleibt sie in dem gestellten Aufgabenbereich zwar das beste Mittel, ist selber aber doch nicht nur Mittel zur Erziehung. Allerdings hat Fröbel der Sprache als Erziehungsmittel mehr Aufmerksamkeit gewidmet, als z. B. ihrem dichterischen Formcharakter. So kommt es, daß selbst die Dichtung bei ihm nicht so sehr Ziel und Zweck, als vielmehr Mittel zum Erziehungszweck wird. Es ist leicht einzusehen, daß dabei die Sprache als Dichtung zu kurz kommen muß. Wie für Fröbel die ganze Welt eine Erziehungsanstalt (im weiten und hohen Sinn) ist, so ist ihm auch das Reich der Sprache, vor allem das der Muttersprache, ein der „moralischen Anstalt" Schillers entsprechendes geistiges Gebäude.

„Die tüchtige Erfassung und Beherrschung der Muttersprache" ist Fröbel aber nicht nur Erziehungsmittel, sondern „die Grundbedingung zur Erfassung aller Sprachen und der Sprache an sich."[363]) Seine Lehrweise versucht deshalb besonders die Allgemeinheit und das Umfassende unserer Muttersprache als einer Ursprache zu zeigen. Es geht ihm darum, durch Vergleichen ihre Verschwisterung, ihre nähere und fernere Verwandtschaft mit den Sprachen gleichen Ranges und derselben Art auf unserem Erdteil klarzumachen.[364]) Das Ergebnis dieser gründlichen muttersprachlichen Belehrung für den Schüler ist Sprach-Reinheit, Sprach-Reichtum, Sprach-Einsichtigkeit und Sprach-Gewandtheit für das Leben überhaupt und für seinen Beruf nach Maßgabe seines Bildungskreises.[365]) Diese letzte Bestimmung ist besonders zu beachten. Sie zeigt, daß Fröbel die Wechselwirkung zwischen „drinnen und draußen", zwischen Realität und Idealität nicht übersehen hat.[366]) Mit der Muttersprache glaubt er dem Schüler grundsätzlich die Möglichkeit zu geben, in „das Wesen des in allen Sprachen

---

[363]) WL, I, S. 440 (Grundzüge der Menschenerziehung). Auch hier zeigen sich Übereinstimmungen mit Humboldts Ansichten, wie er sie in „Über das vergleichende Sprachstudium" (Taschenausgaben der „Philosophischen Bibliothek", Heft 17) niedergelegt hat.

[364]) WL, I, S. 440, Vgl. auch Novalis, Fragment Nr. 180: „Auf Vergleichen, Gleichen läßt sich wohl alles Erkennen, Wissen usw. zurückführen."

[365]) WL, I, S. 440.

[366]) Vgl. S. 61 f. d. Arb.

niedergelegten Denk- und Erfahrungsschatzes des Menschengeschlechts einzudringen und ihn sich anzueignen."[367]) Die deutsche Muttersprache ist ihm die „Blüte aller abendländischen Zungen".[368]) Unter Muttersprache versteht er nicht die Mundart des Einzelnen, sondern stets die Hochsprache des ganzen deutschen Vaterlandes. Liebe zum Vaterlande und zur Muttersprache stammen für ihn aus ein und demselben Keim.

II.

2. Sprachunterricht und schulgemäße Aufteilung.

Schon als Fröbel unmittelbar nach Johanni 1805 seine Lehrtätigkeit in der Grunerschen Musterschule in Frankfurt am Main beginnt, bald darauf den Söhnen der Familie von Holzhausen Privatunterricht gibt und infolge seiner Arbeit auch Pestalozzis Sprachunterricht kennen lernt, kommt er in Konflikt mit den Unterrichtsvorschriften und Grammatiken. Willkür und Mangel an schöpferischem Geist treten ihm hindernd entgegen, und er kann sich mit diesem Unterricht nicht befreunden.[369]) Mit der Zahlenlehre geht es leidlich. Aber beim Sprachunterricht wollen die Schwierigkeiten nicht aufhören. Er richtet sich gewissenhaft nach den gebräuchlichen deutschen Sprachlehrbüchern. Im November kauft er sich Bernhardis „Anfangsgründe der Sprachwissenschaft", dann folgen dessen „Philosophische Sprachlehre" und die „Sprachlehre" von Heinsius.[370]) Er bereitet sich fleißig vor, übt selbst, was ihm unbekannt ist, auf das Sorgfältigste ein. Dennoch kann er die Lehrweise weder für sich noch für seine Schüler ertragen und fühlt durch sie sein eigenes Wollen der Zerstörung ausgeliefert. In seiner Not knüpft er seinen Sprachunterricht an Pestolozzis „Buch der Mütter". Hiermit kann er sein eigenes Wollen besser in Einklang bringen; aber der Unterricht genügt ihm noch längst nicht, und lange Zeit hindurch kann ihn überhaupt kein Unterricht im Deutschen zufriedenstellen.[371]) Um die Zeit, als er die „Menschenerziehung" schreibt, und auch später noch klagt er im Hinblick auf den Sprachunterricht: „ . . . welch eine Zerstückthelt und welch eine Leimerei! Nirgends ein frischer Baum, ein fröhliches, aus einer Einheit, einem Kern sich entfaltendes, sich auf eine Einheit, auf die einzige Einheit zurückbeziehendes Unterrichtsgewächs".[372])

Die Entwicklung des Menschen sieht er in vierfacher Hinsicht:[373])

1. Die Entwicklung der göttlichen Geisteskraft im Menschen als dem Kinde Gottes überhaupt,

[367]) WL, I, S. 440.

[368]) WL, Zum Verständnisse . . . . . S. 13. Vgl. auch: Hanschmann a. a. O, S. 120.

[369]) Halfter, Werdegang . . . . S. 151.

[370]) Halfter, Werdegang . . . . . S. 165.

[371]) Klostermann, Herzogbrief S. 68 f.

[372]) WL, II, S. 420, (Die Kunde der Formen und Gestalten) Vgl. S. 99 f. d. Arb.

[373]) WL, I, S. 245, (Grundsätze).

2. die Entwicklung des Werkzeuges dafür, des Körpers,
3. die Entwicklung der Sachkenntnis (richtiges Auffassen aller Gegenstände der Außenwelt),
4. die Entwicklung der Sinngebung für die erkannten Dinge (richtiges Bezeichnen der Dinge und ihrer Verhältnisse).

Davon leitet er vier Unterrichtsgegenstände ab:

1. Religion,
2. Körperübungen,
3. Anschauung und Auffassung der Außenwelt,
4. Sprache.

Punkt 3 und 4 gehören eigentlich zusammen, da Anschauung und Auffassung der Außenwelt mit der Sprache in Wechselwirkung stehen. Seine ständige Klage ist, daß der Unterricht sich ganz von der wirklichen Sachanschauung weggewandt habe, daß die von der Sachanschauung erst abgezogenen Begriffe die Sachen selbst und die Anschauung davon ganz verdrängt hätten. Bei Pestalozzi erkennt Fröbel, daß dieser in dem Maße, wie er die Verbindung mit der Wirklichkeit verlor, nach etwas gesucht hat, worauf er seinen Unterricht zunächst gründen könnte. Weil ihm die naheliegende Wirklichkeit nicht in den Sinn kam, so langte er nach Bildern von der Wirklichkeit. Mit dem Festhalten an unvollkommenen Bildern wurde der Wirklichkeitssinn wiederum geschwächt, die Sehnsucht nach der Wirklichkeit aber nahm zu, und so kam er zu einer krankhaften Umkehrung: Hatte man bei Pestalozzi „vorher die Sachanschauung ganz beiseite gesetzt, so wolle man nun alles, auch den abgezogensten Begriff, den Begriff des Unkörperlichsten, im Bilde anschaulich machen, und so mußte sich die Freude und das Lachen, wie selbst der Geist und die Seele malen lassen".[374]) Aber bald wehrte sich der gesunde Mensch gegen solche Bläße und suchte lieber die Sache selbst, als ihr unvollständiges Bild zu erschauen.

Wenn so auch Punkt 3 und 4 zusammengehören und es den Anschein hat, als ob die Sachanschauung den Vorrang hätte, so ist ihr die Sprache doch nicht einfach nachzuordnen. Fröbel weiß wohl, daß das Kind erst greifen und dann begreifen lernt. In seiner Anordnung der Sprache als 4. Punkt in der aufsteigenden Reihe muß man das Bild des Baumes vor Augen haben, wie es Fröbel (und die Romantik) mit besonderer Vorliebe gebrauchten. Da ist das Spätere auch das Höhere, das Umfassende des Voraufgegangenen, ohne das es nicht sein kann. Mit dieser Höherbewertung des Sprachlichen gegenüber dem Körperlichen, des Geistigen gegenüber dem Sinnlichen ist also auch keine Geringschätzung des Sinnlichen und Körperlichen verbunden. Es dient alles auf seine eigentümliche Weise der entwickelnd-erziehenden Wechselwirkung zwischen Körper, Seele und Geist.

---

[374]) WL, II, S. 424 f. (Kunde der Formen und Gestalten).

Was für eine Unterrichtsweise herrschte nun in Fröbels eigenen Unterrichtsanstalten, und welche Stellung nahm der Sprachunterricht im genauen Schulstundenplan ein? Schon in Keilhau ist die deutsche Sprache „Grundlage der wissenschaftlichen Spracherlernung und des eigentlichen Sprachstudiums." Sie ist dies „wegen ihrer anerkannten durchgreifenden Gesetzmäßigkeit", ihres Reichtums und darum ihrer großen Allgemeinheit der sprachlichen Ausbildung.[375]) Alles soll echt deutsch werden. „Die Heiser iber der Prigge" waren bei den Thüringer Kindern „krehser und heher als die Beime". „Nach einigen Wochen aber schon waren die Häuser über der Brücke größer und höher als die Bäume geworden."[376]) Es gibt keine Sauce mehr, sondern Brühe, keinen Onkel Fröbel, sondern einen Oheim, keine Tanten, sondern Basen. Die „alten Großtanten" wollen freilich die „Großbasen" nicht leiden, sondern jagen die Knaben fort, wenn diese sie so „schimpften".[377]) Ohne ins Lächerliche zu geraten, treibt Fröbel diese Sprachreinigung und Sprachverbesserung weiter, sodaß alle bald natürliches Hochdeutsch sprechen, und das ungekünstelte Hochdeutsch hält sich seitdem in Keilhau.[378])

Wie kommt Fröbel zu solchen Ergebnissen?

Im Winterhalbjahr 1821/22 ist in Keilhau der deutschen Sprache folgende Zeit eingräumt:

Montag ½9—½10 Formenlehre der deutschen Sprache bei Langethal. Sprechübungen bei Carl Fröbel unter Middendorff. Sprachdarstellung 1. Kl. bei Fröbel.

Dienstag ½9—½10 Sprachdarstellung 1. Kl. bei Fröbel, 2. Kl. bei Middendorff.

Mittwoch und Freitag wie Montag.

Donnerstag und Sonnabend wie Dienstag.

Die ganze Woche ½12—½1 Sprachanschauung 1. u. 2. Kl. bei Middendorff.

Montag, Donnerstag und Freitag 5—6 Lesen. 1. Kl. bei Langethal, 2. Kl. bei Middendorff.

Mittwoch und Sonnabend 6—7 Formenlehre

1. Kl. bei Middendorff
2. Kl. bei Carl Fröbel
3. Kl. bei Julius Fröbel.[379])

[375]) WL, I, S. 425 (Ankündigung der Anstalt in Wartensee).

[376]) Hanschmann, a. a. O., S. 120 f.

[377]) ibid.

[378]) ibid.

[379]) Fürstlich Schwarzburg-Rudolst. Wochenblatt vom 22. Oktober 1821. Archiv Blankenburg. — Mit „Fröbel" ist immer Friedrich Fröbel gemeint, bei seinen Neffen wird der Vorname mitgenannt.

Im Sommerhalbjahr 1822 sieht der Plan so aus:

Montag ½10—½11 Sprachdarstellung 2. Kursus (Stilübungen) bei Langethal.

Formenlehre der deutschen Sprache bei Middendorff.

Sprachanschauung 2. Kl. bei Wilhelm Fröbel, ebenso Mittwoch und Freitag.

Dienstag ½10—½11 Sprachdarstellung 2. Kursus wie Montag.

Sprachdarstellung 1. Kl. bei Middendorff, ebenso Donnerstag und Sonnabend.

Dienstag ½11—½12 (⅓ der Stunde) Rechtschreiben bei Fröbel, ebenso Sonnabend.

Donnerstag ½11—½12 (¼ der Stunde) Rechtschreiben bei Fröbel.

Montag, Dienstag, Mittwoch ½12—½1 Sprachanschauung 1. Kl. bei Middendorff.

Dienstag 3—4 (½ der Stunde) Formenlehre.

1. und 2. Kl. bei Middendorff, 3. und 4. Kl. bei Carl Fröbel, ebenso Freitags.

Montag, Dienstag, Donnerstag, Freitag ½6—¼7 (½ der Stunde) Lesen 1. Kl. bei Fröbel,

2. Kl. bei Middendorff.[380])

Zu weiterem Vergleich seien noch zwei Stundenpläne und zwar vom WS. 1825/26 gebracht. Danach sind während der Zeit des grundlegenden Unterrichts

Montag und Donnerstag 9—10 Formenlehre der deutschen Sprache bei Middendorff (⅓ der Stunde).

Mittwoch und Sonnabend 9—10 (⅓ der Stunde) Stilübungen bei Herzog.

Montag 10—11 (⅕ der Stunde) Lesen bei Frickmann.

Dienstag und Donnerstag 10—11 (¼ der Stunde) Lesen bei Frickmann.

Montag, Freitag, Sonnabend 10—11 (¼ der Stunde) Lesen bei Frickmann.

Montag, Dienstag, Donnerstag, Freitag 3—4 Sprachanschauung 3. Kl. bei Langethal.

Mittwoch und Sonnabend 6—7 deutsche Literaturgeschichte und Stilübungen bei Herzog.

Während der „klassischen" Zeit sieht der Plan so aus:

½8—½9 (Montag) Dienstag, Donnerstag, Freitag (¼ der Stunde) Lesen bei Herzog.

9—10 Montag, Donnerstag, Freitag Formenlehre der deutschen Sprache bei Middendorff.

---

[380]) Nach Nr. 141 des Allgemeinen Anzeigers der Deutschen vom 28. 5. 1822. Archiv Blankenburg.

10—11 Montag, Dienstag, Donnerstag Sprachanschauung 1. Kl. bei Ferd. Fröbel. 2. Kl. bei Middendorff, 3. Kl. bei Langethal, (1/2 der Stunde).

10—11 Montag, Donnerstag Stilübungen bei Herzog (1/2 der Stunde).

Montag, Dienstag, Donnerstag, Freitag 6—7 deutsche Literaturgeschichte und Stilübungen bei Herzog (1/4 der Stunde).[381])

Der Unterricht wird für die Gesamtheit der Zöglinge in 3 Klassen eingeteilt. Die Klasse 1 oder A ist die begründende, 2 oder B die vorwiegend übende und 3 oder C ist die vorwiegend ausführende oder anwendende Klasse.

Die Klasse B wird wegen ihrer Annäherung an die 1. und 3. Klasse in zwei Abteilungen B/1 und B/2 geteilt.[382]) Der Unterrichts„gegenstand" deutsche Sprache verteilt sich auf die drei Klassen im allgemeinen so:

	Klassen				Stunden wöchentlich
	I (A)	II (B)		III (C)	
		1. Abteilung	2.		
Lesen	A	B/1	B/2	—	3
Sprachübung	A	—	—	—	3
Anschauung des Sprachgebiets	—	—	B/2	—	3
Sprachgesetze und Sprachformenlehre	—	—	B/2	C	3
Sprachdarstellung	—	—	B/2	C	3
Außenweltsbetrachtung	—	B/1	—	—	3
Rechtschreibung	A	B/1	—	—	3
Sprechübungen	—	—	—	—	—
Erdkunde	A	—	B/2	C	3
Geschichte	A	—	—	C	3[383])

Auch im Plan der Elementarschule im Waisenhause zu Burgdorf (1835—1837) behält Fröbel im großen und ganzen eine ähnliche Einteilung der Unterrichtsabteilungen bei. Er hat eine

1. Abteilung für Kinder von 4— 6 Jahren,
2. Abteilung „ „ „ 6— 8 „
3. Abteilung „ „ „ 8—10 „

und eine 4. bis zum 12. Jahre, in der alles bisher Dagewesene, „die Einigung im Bewußtsein, in einem demselben entsprechenden bewußten

[381]) Fürstlich Schwarzburg-Rudolstädt. Wochenblatt vom 21. Nov. 1825. Archiv Blankenburg.

[382]) Klostermann, a. a. O., S. 152 f.

[383]) ibid. — Erdkunde und Geschichte werden in ihrer Stundenanteiligkeit mitgenannt, weil sie, wie wir noch sehen werden, vom Gebiet der Spracherziehung stark beeinflußt werden, wie sie es ihrerseits beeinflussen.

Leben" zusammengefaßt wird.[384]) Dem Unterricht in der Gestaltenkunde räumt er die meiste Zeit ein,[385]) weil damit die Grundlage für die Sprache gefestigt und bereichert werden soll. An 2. Stelle steht dann die Unterrichtszeit in der Muttersprache mit allen ihren einzelnen Unterrichtsgebieten. Bedenkt man aber, daß mit Außenweltsbetrachtung, Formen- und Gestaltenkunde, Geschichte und Erdkunde immer sprachliche Schulung verbunden ist, so wird der eigentliche Anteil der Muttersprache an der Erziehungszeit weit größer, als es die sogenannte planmäßige Zuteilung auf den ersten Blick erkennen läßt. Damit rückt der Unterricht in der Muttersprache an die erste Stelle. Wir sind voll berechtigt, auch außerhalb der Unterrichtsstunden von Unterricht und Planmäßigkeit zu sprechen. Die Erziehungsanstalt in Keilhau und auch alle späteren Schulgründungen Fröbels sind nicht Schulen im heute noch üblichen Sinne, sondern Gesamterziehungsanstalten. In ihnen kommt das planvolle Erziehen im gesamten Tages- und Jahresleben, in der Unterrichtsstunde selbst wie gerade auch außerhalb der „Stunden" zu seinem Rechte. Man kann deshalb auch nicht von einem schulischen und einem außerschulischen „Leben" sprechen. Es ist durchaus nicht so, daß die Unterrichtsmethoden dem „übrigen Leben" angepaßt oder auf eine engherzige Weise aufgezwängt werden, sondern gerade umgekehrt wird das, was im allgemeinen erziehlichen Gesamtleben nicht wirksam genug unterrichtlich zu behandeln ist, auch dem Unterricht zugewiesen, um dort besser geklärt und systematisch angeeignet zu werden. Denn so erziehlich das gesamte Leben in Fröbels Anstalten auch geplant und gestaltet wird, schulmeisterliche Belehrung auf Schritt und Tritt wird dennoch nicht zugelassen. Wo sie sich einschleichen wollte, hat sie sich in dem fröhlichen und freien Erziehleben bald ebenso lächerlich wie unmöglich gemacht. Trotzdem erwartet man von diesem Gesamtleben auch manche Ergebnisse, die sonst nur aus der Unterrichtsstunde hervorgehen sollen. So erhofft man die Besserung der Sprechweise, die Erziehung von den Mundarten zur Hochsprache hin in Keilhau anfangs vom kameradschaftlich-erziehlichen Einfluß außerhalb aller Unterrichtsstunden und gibt auch entsprechende Verhaltungsregeln. Aber das fruchtet nicht, und als man gegen das Übergewicht des mundartlichen Sprechens nicht aufkommt, entschließt man sich, in den Unterrichtsstunden eine Abwehrform zu schaffen. „Wer ein Wort falsch ausspricht, falsch dekliniert oder fremde Ausdrücke sich erlaubt, muß, wenn er verbessert wird, schweigen, bis er einen andern Sprachfehler richtig verbessert. Wer sich vergißt und spricht, muß zweimal verbessern. Wer sich zweimal vergißt, muß auf zehn Minuten die Stube verlassen, darf dann aber wieder sprechen."[386]) Voraussetzung für die Wirkung dieser Methode ist der Geist, aus dem unterrichtet wird, und der hohe Wert, der der Teilnahme am Unterricht beigemessen wird. Der Unterricht gibt nicht das selbst-

[384]) WL, I, S. 479.

[385]) WL, II, S. 413 f.

[386]) Hanschmann, a. a. O., S. 120 f.

verständlich Schulische und Erziehliche allein, und alles außerhalb der Schulstube gilt nicht etwa als eine Art Belohnung für gute Unterrichtsleistung, sondern umgekehrt: die Unterrichtsstunde gilt als ein Besonderes, als eine Belohnung, als das Geschenk für den angeregten Wissensdurst. Sie war es meistens auch, und so kann der Ausschluß überhaupt erst eine Strafe werden. Diese Strafe hatte außerdem ihre Nachwirkung. Da der Wiedereingetretene den Zusammenhang nicht kennt, kann er anfangs gar nicht mitreden, und oft muß er sich erst *nach* der Unterrichtsstunde das Versäumte bei seinen Mitschülern erfragen und erarbeiten, oder er gerät von da ab allmählich, aber gewiß ins Hintertreffen. Bei dem wachen Ehrgefühl und dem allgemein entfachten Eifer wurde das eine unerträgliche Schande, der keiner verfallen wollte. So stand, vom Erzieblichen her gesehen, die Unterweisung in der Muttersprache auch in allen übrigen Unterrichtsfächern im Mittelpunkte, vermittelte, verband und erhöhte die einzelnen Fächer. Von dieser Mittler- und Zentralstellung in der Gesamterziehung,[387]) wie sie Fröbel selber trieb oder veranlaßte,[388]) zehren dann die übrigen „Fächer". So schließt Fröbel den Gesang z. B. an die Sprache an[389]). Damit nimmt er eine Musizierrichtung auf, die in der Gegenwart wieder klar gefordert wird. Im Reichs-Jugend-Pressedienst[390]) schreibt der Chef des Kulturamtes der R.J.F.: „Es geht uns bei der Erziehung zum ordentlichen Singen vor allen Dingen darum, daß man nicht rein vom Musikalischen her das Lied betrachtet, sondern daß man weiß, daß unsere Jugend besonders die neuen Lieder sehr stark vom *Erlebnis des Wortes* her aufnimmt."[391]) Mit der Entwicklung der Sprachfähigkeit verbindet Fröbel die Erziehung zur Zeichenfertigkeit, und beides wird zur Zahl- und Rechenfertigkeit weiter entwickelt.[392]) „Das Zeichen", meint Fröbel, „muß durch das *Bewußtwerden* hindurchgehen, muß aber von dem *Bewußtsein* begleitet werden. Beides jedoch beginnt wieder mit der *Sprache* und geht von dem Worte aus. Darum muß sich mit dem Zeichnen das zeigende (deutende) und das zeugende (das Bewußtsein weckende) Wort verbinden."[393]) Die zeichnende Tätigkeit des Kindes ist aber nicht nur mit dem gesprochenen Worte, sondern auch mit dem gesungenen zu begleiten und zum Rechten und Schönen zu leiten, weil die Zeichentätigkeit wie jede Tätigkeit des Kindes durch das Gefühl des Angenehmen hindurchgeht.[394]) Auch Naturbeschreibung, Kunstbeschreibung,

[387]) Vgl. Novalis, Fragment Nr. 91. (Echtes Gesamtphilosophieren ist also ein gemeinschaftlicher Zug nach einer geliebten Welt . . . . .)

[388]) Siehe S. 142 ff. d. Arb., auch Halfter, Werdegang . . . S. 549 und Hanschmann, a. a. O., S. 122.

[389]) WL, I, S. 245.

[390]) Obergebietsführer Cerff in Nr. 247, Blatt 2.

[391]) Vgl. Zimmermann, Menschenerziehung, S. 332 ff.

[392]) Hanschmann, a. a. O., S. 180.

[393]) WL, II, S. 361 f. (Des Kindes Zeichenlust).

[394]) ibid.

Erdbeschreibung werden durch die Spracherziehung bestimmt und werden danach erst dritter, vierter, fünfter etc. Unterrichtsgegenstand.[395])

Da Fröbel alles An lernen und nur Auswendiglernen haßt, ist es selbstverständlich, daß bei ihm der Religionsunterricht im hohen Maße vom lebensvollen Sprachunterricht getragen wird. Vor allem das Wortverständnis, die Wortdeutung und der selbständige, echte und gefühlvolle Wortgebrauch soll aus dem Sprachunterricht und dem Religionsunterricht hervorgehen.[396])

Früher[397]) war auf die Stufenfolge in der Entwicklung, wie sie Fröbel sieht, hingewiesen worden. Die Stufeneinteilung wird im Unterrichtlichen von besonderer Bedeutung. Von ihr hängt nicht zuletzt die Klasseneinteilung ab. Die Klassen sollen mit den einzelnen Entwicklungsstufen zusammenfallen. Die Stufeneinteilung trifft Fröbel aus der erkannten Entwicklungsgesetzlichkeit des menschlichen Geistes, der menschlichen Seele und des menschlichen Körpers. Die eingehende Erforschung der Entwicklungsstufen betreibt er, um dem Schüler in jeder Entwicklungsphase das Mögliche zuteilen, andererseits aber auch abfordern zu können. Die Stufeneinteilung soll nicht den Mut zur Forderung an den Zögling schwächen, sondern nur das richtige Maß und die richtige Zeit für die Anforderungen finden helfen und so die Sicherheit des fordernden Erziehers stärken und ein System der steigenden Forderungen ermöglichen. Fröbels Erziehung war weder nur vom Kinde aus, noch nur zum Erwachsenen hin gedacht. Er sieht in dem sich entwickelnden Menschen das Kind wie den Erwachsenen. Beides will er bewahrt, entwickelt und gepflegt wissen. In diesem Sinne heißt es: „Eine dem Menschen genügend entsprechende Erziehung muß in dem Kinde schon den Knaben und Jüngling und Mann und Greis, dessen Erkenntnis und Wirkungskreis, vor Augen haben, sehen und achten."[398])

Fröbel sorgt dafür, daß weder der schnellste, noch der langsamste Schüler ein Bedürfnis seines Alters, eine Stufe seiner organischen Entfaltung überspringt. Für die Zuteilung zu den einzelnen Klassen ist nicht die Zahl der Jahre ausschlaggebend, sondern die geistig erreichte Entwicklungsstufe für das jeweilige Fach. Nach Pestalozzis Muster[399]) werden die Klassen demnach in den verschiedenen Unterrichtsstunden verschieden zusammengesetzt. Die dafür nötige persönliche Betreuung und Beobachtung der Schüler erfordert natürlich viel Arbeit, Überlegung, eingehendes Verständnis und gewissenhafte Betrachtung sowie gutes Zusammengehen der Lehrkräfte.[400])

---

[395]) WL., II, S. 183.

[396]) Im Abschnitt „Erzählen" (Siehe S. 134 f. d. Arb.) mehr davon.

[397]) Siehe z. B. S. 42 ff.

[398]) WL., I, S. 271 (Aphorismen, 1821).

[399]) Halfter, Werdegang . . . . . S. 548.

[400]) Vgl. aber S. 139 d. Arb. (über Herzog).

Die erste Hauptstufe ist die Kindheitsstufe.[401]) Sie wird untergegliedert in Säuglingsstufe und Kinderstuben- oder Familienstufe und steht in einem gewissen Gegensatz zur zweiten Hauptstufe, zur Kindergartenstufe. Die Säuglingsstufe umfaßt den Lebensabschnitt einer überwiegenden Pflege. In diesem Abschnitt seines Lebens ist das Kind noch vor allem auf die Arme und den Schoß der Mutter angewiesen. Die Grenze zum zweiten Abschnitt in dieser erste Stufe ist gar nicht fest, sondern fließend. Der grundsätzliche Unterschied ist der, daß sich das Kind während der Familien- oder Kinderstubenstufe durch den freigegebenen Zimmerraum zum selbsttätigen und freitätigen Gebrauch seines Körpers, seiner Glieder und Sinne, vor allem aber, daß es in dieser Zeit seine Sprachfähigkeit vollständig entwickelt, sodaß es imstande ist, sich über alle seine Bedürfnisse „genügend mitzuteilen und den ganz einfachen Lebensforderungen, die sich besonders auf Raumesveränderungen und Tätigkeitsbestimmungen beziehen, Folge zu leisten".[402]) Auf die Kindheitsstufe folgt die Knaben-(Mädchen-)stufe, auf diese die Jünglings-(Jungfrauen-)stufe, darauf die Mannes-(Weibes-)stufe und endlich, nicht mehr zwiespältig wie die Knaben-(Mädchen-), Jünglings-(Jungfrauen-) und erst recht die Mannes-(Weibes-)stufe, sondern alleinig wie die Kindheitsstufe: die Greisenstufe.

Nennt man die fünf Stufen mit den entsprechend zugeordneten Erziehungshauptstufen, so sehen wir:

Die Kindheitsstufe in ihrem zweiten Abschnitt gehört der Familien-Wohnstube an. Von der Wohnstube wächst das Kind in den Kindergarten. Bis hier einschließlich wird das Kind vorwiegend von der Mutter (im weitesten Sinne), von dem Mütterlichen im Menschen, betreut, gepflegt und behutsam entwickelnd erzogen. Aus dem Kindergarten tritt das Kind in die Vermittlungsschule als Knabe bezw. als Mädchen. Wie bei Pestalozzi fängt der Vater oder stellvertretende Lehrer da an, wo die Mutter endete. „Jetzt wird auf jeden Gegenstand eine bestimmte Zeit verwendet, das ist der einzige Unterschied, den das Kind finden darf. Der Mensch wird nun Schüler, und der erste Gegenstand des Unterrichts wird, da die Sprachentwicklung vollendet ist, die Muttersprache in Bezug auf ihre Bedeutung. Alles in der Natur, in der Innen- und Außenwelt, ist drei allgemeinen Grundverhältnissen unterworfen, denen des Seins, des Habens und des Werdens: diese bestimmen die Sprache und ihre Bedeutung."[403])

Bis zur Darstellung einiger Namen gehören Wiedergabe der Gegenstände, Bezeichnen und Darstellen in den Kindergarten.[404]) „Was Schlußstein der Kindergartenbildung war, wird nun Ausgangspunkt, wird die

[401]) WL., II, S. 501 f. (Die Vermittlungsschule. Ein Brief).
[402]) ibid.
[403]) Hanschmann, a. a. O., S. 60, Vgl. S. 122 d. Arb.
[404]) WL., II, S. 502 f.

erste Stufe der Vorschule, Vermittlungsschule, der besonderen, einzelnen Sachanschauungen des Denkens. Also:

Der Einheit	steht die Einzelheit,	Gegensätze und Unmittelbarkeit
der Einzelheit	steht die Mannigfaltigkeit,	
dem Aeußeren	steht das Innere,	
dem Sichtbaren	steht das Unsichtbare,	
dem Einfachen	steht das Vielfache, Mannigfache,	
dem Einfaltigen	steht das Mannigfaltige,	
dem Runden	steht das Gerade,	
der Bewegung	steht die Ruhe,	
dem Ganzen	steht das Geteilte,	
dem Einigen	steht das Gegliederte,	
dem ruhigen und ruhenden inneren Sein	steht das äußere Erscheinen, Werden,	
dem äußeren Aneinanderreihen	steht der innere Zusammenhang,	
dem äußeren Verbinden	steht die innere Entwicklung,	
dem vorübergehenden Erscheinen	steht das bleibende Wirken,	
dem bloßen Wirken	steht das Leben,	
dem Leben	steht das Lebendige,	
dem Lebendigen	steht das Verständige,	
dem Unbewußten	steht das Bewußte	

Man kann als vermittelnd noch hinzufügen:

dem Bewußtsein	das Bewußtwerden,
dem Bewußtwerden	das Bewußtsein,
der stummen	das sprechende, schöne,
und doch sprechenden Form	das redende und laute Wort,

Dem Naturleben und den Naturwerken stehen gegenüber das Menschenleben und die Menschenwerke, usw.[405])

Aus der Vermittlungsschule, die auch Begründungsschule[406]) genannt wird, tritt das Kind in die Lern-, Lehr- oder Denkschule. „In der Lernschule ist die Auffassung des Gegenstandes durch das *Denken*, die innere Vorstellung gleichsam vom Körper (Abstraktion) die Hauptsache. Die *Vermittlungsschule* bildet also den Übergang von der realen und Sach-Anschauung zur abstrakten und Denk-Auffassung."[407]) Ist auf der Stufe der Vermittlungsschule vorwiegend noch Tun, Sehen, Hören, Auffassen, Begreifen, Benennen, Deuten, Wort *begleiten* gepflegt worden,[408]) so wird auf der Stufe der Lehr- und Denkschule durch das aufklärende Zwiegespräch und die vermittelnde Anschauung vollkommene und

[405]) WL., II, S. 514 f. (Die Vermittlungsschule).
[406]) Siehe S. 98 d. Arb.
[407]) WL., II, S. 507.
[408]) WL., II, S. 521.

allseitige Klarheit und Anwendungsfertigkeit zu erreichen gesucht.[409]) Abstraktes Denken und Abstraktion überhaupt sind also nicht Ziel, sondern im Verein mit der Realität nur unumgängliche Durchgangsstation zu neuem, klareren, höheren und bewußten: wahrhaft menschlichen Tun. Den drei Lebensaltern entsprechen also drei schulische Stufen.

Die erste ist die der
Tätigkeit schlechthin,
die zweite ist die der
denkerischen (geistigen) Durchklärung und
die dritte die des
menschlichen, klarbewußten neuen Tuns.

So erzogen tritt der Mensch aus der Lehr- und Denkschule in die Berufs- und Lebensschule ein.[410])

II.

3. Die „Mutter- und Koselieder" und andere spracherzieherische Gaben.

Weil die sprachliche Erziehung in der Kindheitsstufe grundlegende Bedeutung hat, schenkt ihr Fröbel in dieser Zeit die größte Aufmerksamkeit. Der Spiel- und der Sprechtrieb sind ihm erste Zeichen einer beginnenden innerlichen Gliederung und Klarheit; deshalb gelten sie ihm als Ansatzmöglichkeiten von größter Auswirkung für alle Erziehung, vor allem für die Spracherziehung. Wenn auch hier von einem Unterricht im eigentlichen Sinne noch nicht gesprochen werden kann, so hat Fröbel der planvollen Erziehung, besonders der planvollen Spracherziehung auf dieser Stufe doch seine ganze Liebe zugewandt und Mittel der Erziehung dafür zu schaffen versucht.

Wie schon angedeutet, handelt es sich im Kindergarten erst nur um das anschauende Auffassen, um das Tun und um das richtige Bezeichnen alles Tuns und seiner Ergebnisse. Gegenstand und Kenntnis, Anschauung und Wort bleiben noch innig verbunden, und alle Abstraktion wird vermieden. Fröbel will auch nicht die gesamte Bildung und Unterrichtung des Kindes in die Hände der Mütter legen. Den Müttern überläßt er nur die früheste Pflege und Erziehung. Deshalb braucht er auch nicht, wie einst Comenius, Pestalozzi, Wolke und andere, den nötigen Wissensstoff in Elementarbüchern für die Hand der Mutter niederzulegen. Überhaupt will Fröbel keine umfangreichen Bücher schreiben. Für die Erziehung des Kindes aber will er Stätten zum Anschauen und Lernen echter Kinderpflege schaffen. In diesen Stätten soll die mütterliche Liebe und Gesinnung durch die unmittelbare Tat entfacht und genährt werden, und die Kindergärten sollen diese Stätten sein.[411]) In ihnen sollen die Frauen dann auch den Er-

[409]) WL., II, S. 502 f.
[410]) WL., II, S. 520. WL., II, S. 240.
[411]) Prüfer, Vorläufer Fröbels, S. 35.

ziehungsgeist der Gaben und Mittel selbsttätig erleben dürfen und diesem Geist eigene Gestaltung verschaffen.[412]) Zu diesen Mitteln gehören die „Mutter- und Koselieder". Nach umfangreichen Vorarbeiten seit 1841[413]) hat er sie im Jahre 1844 in die Öffentlichkeit geschickt. Die ersten Anregungen zu den „Mutter- und Koseliedern" hat er von Pestalozzi empfangen; aber sie selbst sind Fröbels eigenes und selbständiges Werk, sind das ABC der Anschauung, das Mutterbuch, das Pestalozzi nicht gelungen ist, das er erhofft und gewünscht hat. Diese „Mutter- und Koselieder" sollen nur der Anfang einer Reihe von Kinderspielen und Spielgaben sein.[414])

Das Buch enthält: „Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kindheitlebens.[415]) Den Gedanken, auf die Äußerungen der kleinsten Kinder durch Reimspielchen, Bewegungsspielchen einzugehen und erziehend einzuwirken, hat Fröbel durch eine Mutter erhalten. Auf dem Gutshof erlebt er, wie sie zu ihrem Kinde auf dem Arme kosend spricht: „Wink dem Hühnchen! Wink dem Täubchen!" Dabei macht sie dem Kinde die Fingerbewegung des Winkens vor. Dieses unscheinbare Sprachbewegungsspielchen löst in Fröbel die Idee aus. Er schreibt es als erstes zu Hause nieder und reiht auf Grund intensiver Beobachtung bei seiner Gattin andere an. Diese Liedchen sollen aber nicht nur eine Begleitung zum Tun sein, sondern die Seele vom Sinnlichen, vom Gegenstande selbst, allmählich zum Bewußtsein darüber und zur Auffassung der Idee in ihm führen. In diesem Buche hat Fröbel, wie er selber sagt, das Wichtigste seiner Erziehungsweise niedergelegt.[416]) In ihm kann man den Ausgangspunkt und die Richtung einer naturgemäßen Erziehung erkennen. Das Buch der „Mutter- und Koselieder" mit seinen Bildern, begleitenden Versen und erklärendem Text ist letzten Endes als Familienbuch gedacht,[417]) wenn es auch im Kindergarten mit verwendet wurde. Fröbel erwartet nicht vorschriftsmäßige Nachahmung, sondern freie Verwirklichung des Grundgedankens.[418]) Auf dem Titelblatt, über der Zeichnung einer kleinen Laube, in der eine Mutter mit ihrer Kinderschar sitzt, stehen die auffordernden Worte: „Kommt, laßt uns unseren Kindern leben!"

Im einzelnen enthält das Buch sieben Gedichte:

Die Mutter

1. im Gefühl ihrer Lebenseinigung mit dem Kinde,
2. beim Anschauen ihres erstgeborenen Kindes,
3. selig im Beschauen ihres Kindes,

---

[412]) Vgl. Prüfer, Diss. S. 59.

[413]) 16. Brief an die Muhme Schmidt vom 31. 3. 1841.

[414]) Prüfer, Vorläufer Fröbels, S. 31 f.

[415]) Titelblatt der „Mutter- und Koselieder", herausgegeben von Seidel.

[416]) Hanschmann, a. a. O., S. 319.

[417]) Titelblatt.

[418]) Rönsch, a. a. O., I, S. 114.

4. beim Spielen mit ihrem Kinde,
5. im Anschauen ihres sich entwickelnden Kindes,
6. die Mutter und das Kind, wenn es auf ihrem Schoße steht und in ihrem Arm ruht,
7. das Kind an der Mutterbrust.

Den meisten dieser Gedichte sind gereimte Kommentare vorangestellt.

Dann folgen Spiellieder, und auch hier geht jedem Liedchen eine gereimte Belehrung voraus.

Die Grundüberzeugung, welche die Spiellieder trägt, ist die, daß selbst im scheinbar kindischen Spiel sehr oft ein hoher Sinn liege.[419]) Fröbel glaubt, daß

„Schon früh im Kinde
gewandt, gelinde,
durch Äußeres zu pflegen sein inneres Leben,
durch Scherze und Spiel und sinniges Necken
Gefühle, Empfindung und Ahnen zu wecken"

seien.[420]) Durch Handzeichen und begleitenden Wortsingsang will er zur Nachahmung[421]) anregen, durch geordnete sprachliche Nachahmung (des Uhrtickens[422]) z. B.) zur Ordnung hinleiten. Er ist der Ansicht, daß es dem Kinde nicht entgeht, wie jedes (lebendiges Wesen oder Gegenstand) seine Sprache spricht.[423]) Der Reim soll begleiten, und die Erzählung soll dann verbinden.[424]) So soll das Kind bezeichnen und verdeutlichen lernen. Seine Glieder sollen zur bewußten Tätigkeit geführt werden, und auf diese g e s a m t leibliche Weise soll das Kind die Welt erfahren und erobern. Wichtiger als die Benennung ist für Fröbel deshalb der Gebrauch der Glieder.[425]) F ü h l t das Kind seine Glieder, dann s p i e l t es mit ihnen, und im Spiel erwacht die Kraft des Geistes.[426])

Erste Eigenschaft der Gegenstände ist Fröbel (wie Pestalozzi) die Zählbarkeit; darum widmet er ein Lied dem Aufzählen.[427]) Ein anderes gilt der Tatsache, „daß Mehrere ein Ganzes sind",[428]) dem Sammelbegriff wie gleichzeitig dem Ganzheitserkennen.

[419]) Titelblatt.
[420]) Spiellied Nr. 2.
[421]) Spiellied Nr. 3.
[422]) Spiellied Nr. 6.
[423]) Spiellied Nr. 40. Siehe auch S. 62 f d. Arb.
[424]) Spiellied Nr. 15.
[425]) Spiellied Nr. 16.
[426]) Spiellied Nr. 17.
[427]) Spiellied Nr. 19.
[428]) Spiellied Nr. 18.

„Was das Kind mit den Augen sieht,
Freut zu hören das Gemüt,
Vieles doch zum Menschen spricht,
Hört's das äuß're Ohr auch nicht:
Mußt Du's früh dem Kindchen lehren,
Willst Du Lebensfreud ihm mehren."[429])

So geht Fröbel von mehr gesprochenen Reimen zu Reimliedchen über. „Gesang muß überall dabei sein! Man muß singend seine Frau Muttersprache lernen, wie weiland die alten Griechen ihr Griechisch von Homer."[430]) Mit seinen Liedchen strebt er vor allem danach, „daß Spieldarstellung, Wort und Tonfolge oder Singweise stets ein einiges, sich gegenseitig hebendes und erklärendes Ganze werde und sei."[431]) Deshalb lauscht er sie gern den Müttern und den Kindern ab und schafft sie auf dem Grunde dieser Erfahrung nach seiner Idee um. Das Erlauschte gibt ihm Anlaß, „Mannigfaltigkeit und dem Ganzen mehr Leben."[432])

Diese seine Anschauungen sind durchaus zeitgemäß. So heißt es ähnlich wie bei Fröbel in einem Aufsatz über den Kindergesang in jener Zeit: „Das achtsame Kind sieht ebensoviel, wohl auch noch mehr auf die Wahrheit des Liedchens, als auf die dichterische Erscheinung.[433]) Und diese Wahrheit des Liedchens, der schöne, kurze, kräftige, vielsagende, ansprechende Sinn und Inhalt wird durch Melodie und Harmonie zu einem ätherischen Ganzen erhoben ....."[434]) Fröbels Forderungen sind ganz verwandter Art, und er will mit seinen Reimliedchen vom Sinnlichen zum Sinnigen, ja selbst zum Gebet hinführen.

Am Ende der 49 Liedchen mit ihren Erklärungen faßt Fröbel alles das noch einmal zusammen, was das Kind „folgend seinem Schaffensruf" in sich als reiche Welt erbaut haben soll.[435]) Es sind dies Dinge wie: Vögel, Hügel, Baum, Pflaume, Ast, Nest, Haus, Maus, Treppe, Fenster, Ziegel, Spiegel, Tisch, Fisch, Steg, Bach, Leiter, Schere, Taubenhaus, Taube, Huhn, Kaninchen, Hase, Nase, Säge, Egge, Pflug, Krug, Wagen, Rad, Naben, Felgen, Speichen, Sonne, Strahlen, Stern, Auge, Nacht, Schnee, Blumen-Au, Mond, Tor, Kirche, deren Verhältnisse und Eigenschaften, Ursache und Wirkung. Alle diese Dinge soll das Kind benennend und zeichnend aus sich herausstellen können. Auch schließen soll

---

[429]) Spiellied Nr. 20.
[430]) Hanschmann, a. a. O., S. 407.
[431]) 15. Brief an die Muhme Schmidt vom 27. 2. 1841.
[432]) ibid.
[433]) Vgl. S. 116 f. und S. 14 d. Arb.
[434]) Archiv Blankenburg, Mappe XII/4.
[435]) „Mutter- und Koselieder" (Ausgabe von Seidel, 3. Aufl.), S. 110.

das Kind schon können, und das Autoritäts-Freiheits-Erlebnis soll es erfahren haben:

„So kommt ihm, wenn auch mit mancher Wunde,
Von dem Leben aus die sichre Kunde:
Daß nicht Willkür ihm gestattet sei,
Es zwar in sich frei,
Doch nach außen hin abhängig sei, —
G'nug, daß walte eine höh're Kraft,
welche wahre Freiheit gibt und schafft."

„Darum ist's ihm nun nicht einerlei,
was des Größern Denken von ihm sei.
Jetzt ist, Mutter, dir die Macht gegeben,
Kindchen auf des Guten Bahn zu heben."[436])

Für die geistige Pflege der Kindheit hat Fröbel aber nicht nur durch das vermittelnde Wort Anregungen gegeben, sondern er hat auch Spielgaben zu unmittelbarer sprachlicher Ausbildung geschaffen.

Der Ball soll das erste Spielzeug des Kindes sein. Ihm folgen Kugel, Würfel, Walze.

Das Spiel mit Ball und Kugel ist für das Kind vom Beginn des zweiten bis zum Schlusse des dritten Jahres gedacht, soll das Kind aber auch noch weiter beschäftigen. Der Gebrauch von Ball und Kugel soll deshalb „auch ganz der Sprachfähigkeit und dem Sprachentwicklungsgange des Kindes in diesen Jahren" entsprechen.[437]) Das Spiel soll die einfachen Worte: ab, auf, da, wo? Wie? hin, her, usw., dann die Wörter: Band, Wand, Hand usw. enthalten.[438]) Es sind nur Wörter, die im Bereiche der Sprachfähigkeiten und Erfahrungsmöglichkeiten des Kindes liegen und darum so klar von ihm nachgesprochen werden können,[439]) wie sie ihm vorgesprochen sind. Auch hier soll der Vorrat an Wörtern Gegenstände, Eigenschaften und Tätigkeiten erfassen, die durch die Spiele Leben gewinnen. Es sollen nicht so sehr die sprachliche Schulung und Uebung, als vielmehr Anregungen und Anhaltspunkte für den Sprachentwicklungsgang im Kinde erreicht werden. Die Spiele mit den Gaben sind aber nicht nur auf Kinder zu beschränken, sondern sie eignen sich, erweitert und erhöht, auch sehr gut zu unterhaltenden und bildenden Gesellschaftsspielen der Erwachsenen. So hat Fröbel z. B. in Leipzig, wie er schreibt, einige schöne Abendstunden damit verbracht, daß man den Ball in der um den Tisch sitzenden Gesellschaft wandern ließ. Jeder im Kreise

[436]) Schlußlied, S. 114 f.
[437]) WL., II, S. 78 (Die Kugel und der Würfel).
[438]) ibid.
[439]) ibid.

mußte irgend etwas von, über oder durch den Ball aussagen. Das mußte entweder er selbst oder ein anderer sogleich in Töne setzen, und es wurde dann von der ganzen Gesellschaft gesungen.[440])

Der Würfel ist für Fröbel Grundlage der Raum- und Formenkunde.[441]) Er ist ihm der Stellvertreter jedes Gegenstandes.[442]) An die Anschauung vom Würfel soll die des Sprachgebietes und die Anschauung des Sprachgegenstandes geknüpft werden. Doch auch das geht schon über die Stufe der Kindheit hinaus.

Zu Kritik an den „Mutter- und Koseliedern" sagt Hanschmann schon, daß manche steife Redensart und manche Reime anzugreifen seien. Doch fügt er hinzu, daß mit solch einseitigem Tadel dem Buche kein Abbruch getan wird. Der Sinn sei tief, bleibend und unendlich.[443]) Die Koselieder und die ganze damit bekannt gewordene neue Weise der Kindheitspflege und Kinderführung wird gleich bei ihrem Erscheinen strenger Kritik unterzogen. Fröbel hat sie, ehe er sie in die Öffentlichkeit schickte, selber einer Fremd-Kritik unterworfen. In der Muhme Schmidt glaubt er eine sehr strenge Kritikerin zu finden, und ihr überreicht er gerade deswegen sogar viele seiner Entwürfe zur Begutachtung.[444]) So selbständig und kritisch sich die Muhme Schmidt aber auch Fröbel gegenüber zeigte, so ist doch nicht zu übersehen, daß sie bei der Kritik der Liedchen gewissermaßen in *eigener Sache* sprach: denn auch sie steuerte Spielliedchen bei, und bei aller weiblichen Feinfühligkeit war auch bei ihr, wie bei Fröbel selbst, der Glaube an den Erfolg der ganzen eigenen Sache größer als das kritische Erkennen.[445]) Fröbel selbst schreibt am 27. Januar 1844 im „Allgemeinen Anzeiger und Nationalzeitung der Deutschen" zu den Liedern: „Erschrecket nicht! Hundert Lieder zur Ausführung im Kindergarten! Nicht Lieder sind's mit so und soviel Strophen und Stanzen, sondern Liedlein, davon manches aus vier Worten besteht, die dem Kinde leicht sind zum Sprechen und leicht sind zum Singen, weil sie nur bestimmt sind, der Handlung, die das Kind mit dem Balle vornimmt, leichte, anmutige Worte zu geben, in kindlicher Weise. Der Kinderführer übe sie selbst nach und nach ein und trage sie den Kleinen vor. Diese werden schon von selbst eine Auswahl veranstalten und ihre Lieblinge nicht undeutlich bezeichnen. (Ja, sie werden, dadurch angeregt, gewiß leicht immer aus der Fülle und dem Einklange ihres Lebens, nach Wort und Ton, das Dasein geben.")[446])

---

[440]) 16. Brief an die Muhme Schmidt vom 21. 3. 1841.

[441]) Prüfer, Diss., S. 24 f.

[442]) ibid.

[443]) Hanschmann, a. a. O., S. 317.

[444]) 15. Brief an die Muhme Schmidt vom 27. 2. 1841.

[445]) Vgl. Rönsch, a. a. O., I, S. 70.

[446]) Friedrich Fröbel: Allgemeiner Anzeiger und Nationalzeitung der Deutschen, 27. Januar 1844.

Aber schon ein Jahr nach dem Erscheinen der „Mutter- und Koselieder" heißt es:[447]) „„Wie lächerlich, flach, schwerverständlich und holprig oft ihr (der Lieder) Text ist, zeigt uns schon das angeführte Motto (der Würfel seinen Raum nimmt ein usw.). Als weitere Proben mögen folgende Verschen stehen: Die Kinder haben Mörser gebaut und singen dazu:

„Die Mörser da gleich bombardieren,
Ihr könnt nun nicht mehr gehn spazieren."

oder eine Mauer und singen:

„Fläche kann an Fläche stehen,
Eine Mauer läßt sich sehen."

Oder das Kind singt, indem es einen Würfel auf dem Tisch fortschiebt:

„Weil nicht zu lang an einem Ort,
Eil nun wieder weiter fort."

Die Zahl dieser Ball-, Bau- und anderer Spiellieder ist sehr bedeutend und jedes hat seine eigenen Melodie, die meist nichts weniger als kurz ist. Wie kann aber das Kind alle diese Lieder auswendig lernen? Dazu bedarf ein Erwachsener, der musikalisch gebildet ist, halbjährigen, anhaltendem Studiums.""[448]) Fölsing, der „auch Kinderanstalten" hatte, stimmte mit Fröbel besonders nicht in der Anwendung der Ballspiele, der Reime und der Musik überein. Er war gegen das „Alles Besingen und Bereimen",[449]) wie er es nennt. Aber Hanschmann[450]) wendet schon mit Recht gegen diese Ablehnung ein, daß Fröbel das Bereimen und Besingen in solchem Sinne auch gar nicht wollte. Fölsing war außerdem gegen diese Änderung des Namens der Kinderanstalten in den von „Kindergärten". Er meint, die Bezeichnung „Kindergarten" oder irgendwelche Abänderung in den Beschäftigungsstoffen oder die Methode mache die Anstalten im Innern um kein Haarbreit besser.[451])

Wenn aber Hanschmann mit Fölsing darin übereinstimmt, daß er behauptet, die Lieder würden nicht ins „Leben" eindringen und sich nicht behaupten, so gibt ihm die Wirklichkeit nur zum Teil Recht. Hanschmann ist weit davon entfernt, die Lebensunfähigkeit der Lieder aus ihrer Entstehung herzuleiten, wie es manche andere versuchten, die meinten, nur Volkslieder könnten sich erhalten. Er sieht es als einseitig an, sich nur auf alte Volksliedchen stützen zu wollen. Schließlich sind die Volkslieder auf dieselbe Weise entstanden, „wie noch jetzt unter Kindern und Erwachsenen

[447]) Die Kritik bezieht sich hier und im folgenden zugleich auf die „Mutter- und Koselieder" wie auf die Spiellieder überhaupt, da die einen wie die anderen dasselbe oder zumindest sehr Ähnliches bezwecken und die Kritik an dem einen auch für das andere gilt.

[448]) Didaskalia, Blätter für Geist, Gemüt und Publizität vom 8. 2. 1845. Archiv Blankenburg, Mappe XV/4.

[449]) Hanschmann. a. a. O., S. 333 f.

[450]) ibid.

[451]) ibid.

Lieder entstehen, wenn mehrere aus dem Leben des Augenblicks heraus Reime suchen und finden. Der beste Gedanke und Reim wird dann jedesmal angenommen und erhält sich. Warum sollen nicht die in der Gegenwart entstehenden und den Kindern oft ungeheure Freude machenden Liederspiele gerade in gleicher Weise aufgezeichnet und ausgeübt werden, als die ältern? Solche werden dann ebenfalls zu Volksspielen."[452]) Allerdings haben sich nur verschwindend wenige Lieder so durchgesetzt, wie sie Fröbel verfaßt hat. Doch der Geist, aus dem heraus sie entstanden, hat ähnliche geschaffen, und den Anfang gemacht zu haben, bleibt Fröbels Verdienst.

Der öffentlichen Kritik Fölsings[453]) hat Doris Lütkens[454]) erwidert. Dem Vorwurf Fölsings: „Jede durch den Spielmeister (Gärtner) hervorgerufene Bewegung und Tätigkeit des Kindes ist durch einen bestimmten Reim zu besingen", erweist sie als zu Unrecht gemacht. Es sind zwar für jeden Fall Reime da, aber sie sind nicht obligate Begleitung zu jeder Lebensäußerung im Kindergarten.[455]) Außerdem lobt diese Schülerin Fröbels, daß die Liedchen sehr gute Sprach-, Ton-, Takt- und Denkübungen seien. Sie betont ferner, daß Fröbels System weit entfernt von jeglichem Zwang ist. Es ist das System des leisesten Nachgehens und Eingehens, „immer vermittelnd zwischen dem, was das Kind schon kann und weiß, und dem, was ihm zunächst über dieser Stufe liegt. Manches sinnige Wort, manchen lieblichen Klang eines Reimes nimmt der klare, offene, freundliche Kindersinn schon früh in sich auf, bewahrt es still, und ehe wir es ahnen, keimt und wächst es als Träger des Gedankens ins Leben hinein. So ist z. B. ganz gewiß der kleine Reim (S. 11) „Wir haben uns wiedergefunden und sind hier in Eintracht verbunden" etc. mehr wie leerer Schall für die Kleinen, und vorkommenden Falls die freundlichste Erinnerung an wirkliche Eintracht.[456]) Doris Lütkens führt weiter aus, daß alles, vor allem das Hohe, von dem die Kritik behauptet, die Kinder begriffen es nicht und könnten es gar nicht begreifen, den Kindern nicht demonstriert werden soll. Ihr zarter Sinn soll es unbewußt empfangen und sich allmählich „durch die Freundlichkeit und Freude"[457]) entwickeln. „Umkreis, Mitte, Fleiß, Preis sind alles Dinge, die eine Erklärung zulassen, also nicht Schale ohne Kern für die Kleinen. Im Allgemeinen sind aber diese Reimchen, wenn auch nicht immer fließend, doch freundliche Gedächtnis- und Sprachübungen, welche die Kinder eben in der Gemeinschaft leicht und gerne aufnehmen und unvermerkt Denk- und Gefühlsleiter an ihnen gewinnen."[458])

---

[452]) Hanschmann, a. a. O., S. 339.
[453]) „Fröbelsche Kindergärten", Hamburg 1849.
[454]) Siehe S. 41 d. Arb.
[455]) Siehe S. 77 d. Arb.
[456]) Archiv Blankenburg, Mappe XIX/6.
[457]) ibid.
[458]) ibid.

Gerade das allmähliche Wirken eines Wortes auf die Gesinnung sei wichtig, betont sie später. Darum sei in allem, was man Kinder hören läßt, große Vorsicht erforderlich. So wie Gefühle Worte bewirken, so wirken Worte voller Gefühl auch auf das Streben und Ahnen des kindlichen Gemütes. Wie es die Echtheit der Spielsituation erfordert, soll kein Kind zum Mitspielen gezwungen werden. Frieden, Freiheit und Muße soll das Kind haben, bis es sich auf Grund freiwilliger innerer Anteilnahme selbst dem Spielkreise einfügt. Das geschieht, wie die Kindergärtnerin berichtet, „„bald in hellen, wirren Tönen, bald durch lautloses Mundöffnen, bis endlich einmal der Ton kommt. Auch hier erfolgt auf eine Anfrage wohl die entschiedene Erklärung: „ich will nicht eher mitsingen, bis ich kann". Das Kind hört nun erst längere Zeit sich die Sache an, dann plötzlich tritt das Stimmchen hervor. So haben wir auch Beispiele, daß ein Kind, ganz im Stillen, sich eine Menge Reimchen gemerkt hatte, ohne sie je mitzusprechen, endlich aber unaufgefordert sagte: „das weiß ich auch!" und mit seinem gesammelten Schatz hervorrückte."[459])

Die „Mutter- und Koselieder" sind, wie wir sahen, für Mütter und für Kinder bestimmt. In einer Rezension heißt es desbalb inbezug auf die erste Bestimmung, daß man an dem vortrefflichen Buche nur den einen Mangel findet, daß der Verfasser sich noch nicht klar und einfach genug ausgedrückt habe.[460])

Diese Kritik rührt an Fröbels schmerzlichste Stelle. „Lange, lange", klagt er, „konnte ich das Erziehungsgeschäft nicht in Wortbegriffe fassen, ich konnte die Erziehung und konnte nur erziehen durch unmittelbares Mitleben."[461]) Aber in Fröbels eigener wie in späterer Zeit überwiegen doch die bejahenden Stimmen. Ein „erziehender Familienvater" bebt lobend hervor, daß die Mutter in den einführenden Koseliedern den Ausdruck ihres reinsten und innigsten Muttergefühls empfange.[462]) Überbaupt gilt für das Verständnis wie für jede Zustimmung zu den Reimliedchen die Voraussetzung einer Reinheit der Gesinnung, wie sie unverdorbene Kinder haben. „Nur wer das Kindergemüt nicht versteht und beachtet, wer die eigene Kindheit vergaß und die Natur nicht empfindet und liebt, kann lächeln, als über Kindereien, bei diesen Deutungen der ersten Kinderspiele, als Ausgang des Seelenlebens, als Keimpunkt geistiger Entwicklung."[463]) Durch den Vergleich der deutschen Ausgabe mit „Les causeries de la mère" erst wird dem Erwachsenen klar, was wir Deutschen an diesem wundervollen Buche haben.

Die schon oft erwähnte Muhme Schmidt berichtet Fröbel, daß das Wanderlied, das Lied vom Bällchen und vom Täubchen den Kindern be-

[459]) Archiv Blankenburg, Mappe XIX/6.
[460]) Zeitungsstück ohne weitere Angabe, Archiv Blankenburg, Mappe XIII/39.
[461]) Klostermann, a. a. O., S. 68. Siehe auch S. 40 d. Arb.
[462]) Archiv Blankenburg, Mappe XIII/12.
[463]) Bertha von Mahrenholtz-Bülow nach Hanschmann, a. a. O., S. 319.

sonders lieb geworden sei, und Fröbel betont auf diesen Bericht hin, daß sie auch ganz aus dem Leben der Kinder hervorgegangen seien. Im Wanderlied glaubt er das ganz unmittelbare Leben der Kinder selbst zu spüren.[464]) Als er am 23. März 1844 das Werk der „Mutter- und Koselieder" an Schnyder von Wartensee schickte, schrieb er dazu, daß er weder Künstler noch Dichter sei, noch als solcher aufgefaßt werden wolle. Er sei Erzieher.[465]) Während die Philosophie ihm nur anfangs ferngelegen hat, ist ihm die Kunst seit frühester Jugend fremd geblieben. Außer seiner unbewußten Freude an Kunstwerken ist z. B. wirklicher Kunstsinn bei ihm noch nicht einmal zur Bamberger Zeit zu erkennen.[466])

Was die Worte der Schülerin von Mahrenholtz-Bülow anzeigten, das bestätigt ein Brief Fröbels vom 16. Januar 1838, also 6 Jahr vor der Veröffentlichung der „Mutter- und Koselieder" an Middendorf schon in aller Klarheit: „Kinder, echte Kinder mit kindlicher Sprache, kindlichem Gemüte, kindlicher Lust, kindlicher Ansicht aller Dinge müßt Ihr sein und werden, wenn Ihr diese Spiele ins Leben einführen wollt."[467]) Fröbel gelingt es, sich bis an sein Ende ein kindlich reines Gemüt zu bewahren. Er hütete sich jedoch, kindisch zu werden, ebenso, wie er zum unerbittlichen Feinde wurde, sobald er bei einem Schüler oder einer Schülerin eine Verflachung seines Wollens merkte. „Die Spiel s p r a c h e muß der schwachen, unentwickelten Kraft des Kindes zu Hilfe kommen. Nicht aber darf die Erzieherin kindisch werden; denn dem Kinde ist es ernst mit dem Spiel."[468])

Fröbel will Andeutungen, Anregungen für eine geistige Kindheitspflege und eine entwickelnde Erziehung durch das Wort, das Bild und die nachahmende Tat geben. Viele fassen das Dargebotene aber nicht als Beispiel, sondern als Norm auf. Sie sehen in den „Gaben" Gegebenes, nicht aber A u f gegebenes.[469]) So war es damals, und so ist es gegenwärtig noch. „Wir dürfen uns keineswegs darüber täuschen", heißt es z. B. noch 1927, „daß jene Renaissance Fröbelschen Geistes . . . sich noch lange nicht so weit durchgesetzt hat, daß überall alle Reste mißverstandener und mechanischer Nachbildungen von Formen, die Fröbel und seine unmittelbaren Schüler als die unter den damals gegebenen Verhältnissen möglichen konkreten Verwirklichungen der Kindergartenidee gefunden und durchgeführt hatten, aber keineswegs als starr und nicht entwicklungsbedürftig oder als wesenhaft mit der Idee verbunden gedacht haben konnten, echter Nachfolge im G e i s t e Platz gemacht haben".[470]) Als Muster genommen, konnte

---

[464]) 16. Brief an die Muhme Schmidt vom 21. 3. 1841.
[465]) Prüfer, Diss., S. 32, Vgl. S. 116 ff. d. Arb.
[466]) Klostermann, a. a. O., S. 46.
[467]) Fröbel nach Prüfer, Diss., S. 37.
[468]) Fröbel nach Rönsch, a. a. O., S. 103, Vgl. S. 101, auch 23 f. d. Arb.
[469]) Vgl. S. 91 f. d. Arb.
[470]) Hecker-Muchow, a. a. O., S. 66 f.

das Werk der dargebotenen Spracherziehungsmittel, der Gaben und der Reime einer strengen Kritik nicht standhalten. Der Geist aber, aus dem sie entstanden, bewirkt neue, verwandte. Wir brauchen nur an das Sprech-Singspiel zu denken: „Wer will fleißige Handwerker sehn, der muß zu uns Kindern gehn . . .“[471]), oder : „Zeigt her Eure Füßchen, zeigt her Eure Schuh!“[472]), oder „Wir öffnen jetzt das Taubenhaus . . .“[473]) Alle diese Lieder leben heute noch und dies aus dem Geiste, den Fröbel in der Kindererziehung geweckt hat. Ganz aus demselben Geiste entstehen heute noch Reimspiele wie diese:[474]) In der Grundschule fragt der Lehrer:

„Wer ist der kleine Schreibe-Mann,
der uns schreibt die Lisa[475]) an?“

Ein Kind, das sich meldet, wird gewählt, anzuschreiben, und die Klasse antwortet gemeinsam:

„AB ist der kluge[476]) Mann,
der uns schreibt die Lisa an.“

Aus Kinderreimen und „Melodien“ der Kinderlieder ist heute allgemein bekannt, daß die Wiederholung den Kindern nicht langweilig wird. Fröbel mußte sich gegen den Vorwurf der „langweiligen Wiederholung“ noch wehren.

Auch aus der Praxis der Gegenwart und aus Fröbelschem Geiste stammen die beiden folgenden Beispiele. In der gemischten Klasse einer Dorfschule heißt es beim Ertappen eines Faulpelzes auf der „Gegenseite“:

„Jungen (Mädchen), die nicht schreiben,
die müssen sitzen bleiben!“ oder:
„X ist zu Hause faul gewesen,
und jetzt kann er gar nicht lesen!“[477])

In dasselbe Gebiet eines sprechgesanglichen und neu-geformten Kinderspieles gehört es, wenn die Kinder statt des nicht mehr erscheinenden und

[471]) Jöde, Der Musikant, S. 13.

[472]) Mit etwas anderem Anfang in: Macht auf das Tor!, Alte deutsche Kinderlieder, S. 214.

[473]) Das ursprünglich von Fröbel nur als Fingerspiel gedachte Lied ist von Thekla Naveau umgearbeitet worden. Es hat sich in den Kindergärten eingebürgert und bis heute erhalten (Hermann Goldammer, Handbuch der Fröbelschen Erz.-Meth., Bd. III, S. 169).

[474]) Aus der Praxis des Verf.

[475]) Wird variiert: Den Otto, das „Au jetzt“ usw.

[476]) Wird variiert: der „tüchtige“, der „kleine“, „die kleine Frau, die uns schreibt das ei genau“ usw.

[477]) Aus der Praxis des Verf.

deshalb unbekannt gewordenen Sandmannes im Sommer den Eismann besingen:

„Der Eismann ist da!
Er hat so schönes, süßes Eis,
und seine Mütze ist ganz weiß!"

Der Eismann ist da!
Er hat so schönes, süßes Eis,
und seine Jacke ist ganz weiß!
(. . . und seine Hose ist ganz weiß,
. . . und auch sein Kragen ist ganz weiß!
. . . und auch sein Wagen ist ganz weiß! usw.)[478])

Es wird die ganze Figur in weiß „durchgesungen" und dabei in der vom Sandmannspiel her bekannten Weise in der Kindergasse getanzt.[479])

Zur sprachlichen Gestaltung der kindlichen Spielsituationen fordert Fröbel, daß die impressionistische Sprache des Augenblicks „das höchste persönliche und unmittelbar gefühlte mütterliche Leben mit dem Kinde ausdrücken soll."[480]) Er ist sich dessen bewußt, daß diese Sprache „in ihrer Eigentümlichkeit, in ihrer lebenweckenden und lebennährenden Fülle, welche durch augenblickliche Gemütserregungen, durch Blick, Bewegung und Ton, auch wohl selbst durch Gesang usw. herbeigeführt wird, unmöglich mit Schwarz auf Weiß festgehalten und dargestellt" werden kann.[481]) Dieser allgemeine Mangel allein ist es aber nicht, der an der geringen Wirkung der „Mutter- und Koselieder" und der anderen Reimspiele schuld ist. Fröbel selber ist ein besonderer Schuldanteil zuzuschreiben. Was als überlegte Anleitung für die Mutter gedacht war, geht oft unklar in das über, was ein Kind einfältig spielend sich gern als Reim singt und umgekehrt.[482])

Der Muhme Schmidt gegenüber klagt Fröbel im Januar 1847, also beinahe drei Jahre nach dem Erscheinen der Lieder: „Nein, man glaubt gar nicht, daß der Menschensinn so blöde, das Menschenherz so versteinert, verholzt sein kann, um dies nicht herauszufühlen, um nicht alles hinzugeben, um solche Kinder- und Menschenpflege und Entwicklung allgemein zu machen, mindestens die geringen Mittel aufzubringen, um einem dafür hingegebenen Streben unterstützend und förderlich unter die Arme zu greifen, die Hand zu reichen. Das Höchste, was man tut, daß man mir die paar besten Schwungfedern, die ich mir mit vieler Sorgfalt habe wachsen

---

[478]) Ebenfalls aus der Praxis des Verf.

[479]) Ähnlich variierende Lieder sind häufig. Vgl. z. B. „Taler, Taler, du mußt wandern", das auch gesungen wird: „Ringlein, Ringlein, du mußt wandern" (Macht auf das Tor, S. 219) u. a.

[480]) Fröbel nach Rönsch, a. a. O., I, S. 103.

[481]) ibid.

[482]) Vgl. Halfter, Werdegang . . . . . S. 746.

lassen, ausrupft, um damit bunte Federsträuße zu machen, d. h. meine Schriften plündert, um aus den 99 Kinderbüchlein das 100ste zu machen."[483])

So kamen Mißverständnisse von Seiten der „Nachfolger", Lauheit, die in diesen Liedern nicht das Leben zu erwecken vermochte, Unzugänglichkeit und Konkurrenzneid zusammen, und statt des erträumten und erhofften Sieges mit finanziellem Erfolg folgte der äußere Zusammenbruch des ganzen Unternehmens. Die Koselieder wie die Spiele fanden keine Käufer. Geschäftsgläubiger kamen und drohten mit Versiegelung.[484])

Wenn auch zweifellos feststeht, daß Fröbel die Reimlieder aus dem Leben erlauscht hat, so darf doch nicht übersehen werden, daß dieses Erlauschen sehr aktiv war, daß es von seiner freischaffenden Phantasie stark beeinflußt wurde und deshalb weit über den Rahmen einer objektiven Aufnahme hinausging. Aus übergroßer Liebe zu der Kindheit und aus der begeisternden Idee seiner Kindheitserziehung heraus hat er oft zuviel in seine Lieder (unfixiert) h i n e i n gesehen. Ebenso oft hat er mit ihnen den Kindern zuviel zugetraut. So sollen ein- bis dreijährige Kinder schon erkennen, daß sich „im fröhlichen Wechsel, im heiteren Tanz" das Eine und „das Ganze stets ganz" zeigen.[485]) Oder die spielenden und singenden Kinder (bis zu drei Jahren!) sollen einsehen, daß sie in all ihrem Walten „Einheit gestalten".[486])

Dennoch sind die Liedchen nicht wertlos. Sie haben manches Gute ausgelöst. Vor allem haben sie den Blick überhaupt erst einmal auf die Sprachpflege der frühen Kindheit hingelenkt. Das Wesentliche ist der Anfang, den Fröbel machte, und die Richtung, die er aufzeigte.

Das Anregen zu erlebnisvollen eigenen Kinderliedchen war s e i n e Stärke. Deshalb überwiegen auch die anregenden Erklärungen, die gereimt vor jedem Liedchen stehen oder als Aufsätze für jedes einzelne folgen. Um auch mit der Ausführung selbst anzufangen und vor allem, um anderen Erziehern Beispiel und Mut zum Anfangen zu geben, ging er über seine Anregertätigkeit hinaus und schuf selbst Verse. Mochten sie verworfen werden, wenn nur bessere an ihre Stelle kamen.

Doch wenn Fröbel auch kein Künstler gewesen ist, so war er trotzdem nicht unschöpferisch. Bei der Fremdwortübersetzung hat er z. B. oft sprachschöpferisch Wertvolles geleistet. Aber als Dichter darf er nicht beurteilt werden. Denn „den Wert der Dichtung entscheidet nicht der Sinn (sonst wäre sie etwa Weisheit, Gelahrtheit), sondern die Form, d. h. nichts Äußerliches, sondern jenes tief Erregende in Maß und Klang, wodurch

[483]) Brief an die Muhme Schmidt vom 23. 1. 1847 (Lück, S. 142 f.).
[484]) Nach Prüfer, Diss., S. 22.
[485]) WL., II, S. 103 (Das dritte Spiel des Kindes).
[486]) ibid.

zu allen Zeiten die Ursprünglichen, die Meister sich von den Nachfahren, den Künstlern zweiter Ordnung unterschieden haben."[487])

Doch im Vordergrund von Fröbels „Dichtungen" steht gerade der Sinn, die Weisheit. Unter seinen Bekenntnisgedichten findet sich hier und da ein annähernd gelungener Formversuch. Im Vergleich zu den Spielliedern stehe deshalb so ein Bekenntnisgedicht. Es ist IHR, der Natur, gewidmet und stammt aus dem Frühling 1816.

Ihr.

Seit ich die Allerheiligste gefunden,
O, welch ein Friede wohnt in meiner Brust.
Von jeder Last bin ich entbunden,
All mein Geschäft wird mir zur Lust!
Nicht kenn ich mehr ein nichtig Streben,
Ein jeder Wunsch ist mir erfüllt,
Ein jedes Sehnen mir gestillt.
Drum weih' ich dankbar ihr mein Leben.[488])

Obwohl Fröbel einsieht, daß er kein Künstler ist, bemüht er sich doch immer wieder um die künstlerische Form seiner Weisheit. Weil er sich vom rechten und reinen Geiste erfüllt wußte, glaubte er fest daran, daß dieser seine eigentümliche und daher echte Form erreichen würde. Schon seit seiner Jugend ist er davon überzeugt, daß der Geist sich durch seine eigentümlichen und ganz bestimmten Formen ausspricht.[489]) Diese Überzeugung klingt noch ebenso stark aus dem großen Brief, den er 15 Jahre später von Wartensee aus schreibt. Es heißt dort: „. . . . denn der Geist ist es einzig und allein, der Stoff, Körper, Gegenstand schafft. Aus Stoff, Körper, Gegenstand, Sache kann nun zwar wohl Geist, der Geist, der sie schuf, hervorgehen, hervorgerufen werden von dem Geist und durch den Geist, aber Stoff, Körper, Gegenstand können keinen Geist schaffen, sie können nicht einmal Geist hervorgehen machen, wenn sie nicht Geist berührt. Wohl weiß ich, daß Geist als Erscheinung und erscheinend einen Träger, einen Körper haben muß, durch den er erscheint und wirkt, und weiß auch, daß der Geist um so sicherer, reiner, bestimmter . . . wirkt, je reiner der Träger, der Stoff, der Körper, der Gegenstand, die Person, je angemessener sie sie durchdringt. Aber es ist nun einmal schlechterdings ganz unmöglich, daß eines das andere durchdringen könne, eines sich von dem andern durchdringen lasse, so hat denn der Geist die Notwendigkeit auf sich, einen neuen, möglichst angemesseneren Körper aus sich zu schaffen oder, was ganz das Gleiche ist, nur der menschlichen Anschauung näher

[487]) Stefan George, Tage und Taten, Rat für Schaffende. Vgl. S. 93 d. Arb.

[488]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 97.

[489]) Brief vom 8. bis 21. 3. 1808 aus Frankfurt am Main. Archiv Keilhau, Mappe A/10.

liegt, den gleichen Geist aus anderen ihn umgebenden Stoffen, Körpern, Sachen, Dingen, Gegenständen, Personen hervorzurufen."[490])

Fröbel ist sich aber immer schmerzlich bewußt, wie sehr sein sprachlicher Ausdruck hinter seinem Glauben und Wollen zurückbleibt. Wenn ihn dieses Gefühl der Unvollkommenheit seiner Ausdrucksweise auch nie verläßt, so kann es ihn dennoch nicht verstummen machen. Im Gegenteil, es spornt ihn zu immer neuem Ringen mit der Sprache an. Auch darin bleibt er sich treu. Nicht das Leben in seiner äußeren Erscheinung, sondern der Sinn, mit dem gelebt wird, und der Geist, der sich im Leben kundtut,[491]) ist es, den er über alles schätzt. Er lebt zwar „viel in der Form und den Formen", aber die Formen als Formen fesseln ihn keineswegs, sondern n u r „der Geist, der sich in denselben ausspricht."[492]) Deshalb ist ihm die unvollkommene äußere Erscheinung voll lebendigen Geistes lieber als die äußerlich vollkommener erscheinende, die geistarm oder gar geistlos ist.[493]) Diese Vorliebe gilt für alle sprachliche Formung, für Verse wie für Prosa, für Geschriebenes wie für Gesprochenes.

Die Kritik an Fröbels Sprache überhaupt setzte auch schon sehr früh ein. Sie kann im allgemeinen heute noch gelten.[494]) In einem Briefe des Herzoglich Meiningischen Konsistorialrates Mosengeil, der die Ankündigung der von Fröbel geplanten Volkserziehungsanstalt Helba behandelt, heißt es: „Ihr Styl hat sich in der philosophischen Schule gebildet, manche Ausdrücke, Wendungen, Wortbildungen sind Ihnen natürlich geworden, aber sie sind „Kaviar fürs Volk". Das gar zu häufig vorkommende „Streben" (Einmal lesen wir sogar von einem „strebendsten Fürsten") fällt auf, die philosophische Präzision will oft zuviel in einen Perioden drängen und vermeidet nicht manche schwerfällige Partizipalkonstruktionen . . ., bei Wortbildungen wie „darleben", „Lebeganzes" schüttelt selbst unsereiner bedenklich den Kopf: was soll das Volk tun"?[495]) Den Vorwurf der schwerfälligen Partizipalkonstruktionen, der „philosophischen Präzision", die „oft zuviel in einen Perioden drängen" will, kann man Fröbel nicht ersparen. Aber Wortbildungen wie „darleben", „Lebeganzes", „Streben" lassen wir ohne weiters gelten. In Schillers „Anthologie-Gedichten"[496]) finden wir noch andere Wortbildungen, ohne den Kopf zu schütteln, weil wir wissen, daß sie Erzeugnisse einer expressiven und daher sprachschöpferischen, einer typisch deutschen Grundhaltung sind.

[490]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 119 f. Vgl. S. 56 f., 89 f., 91 f. d. Arb.

[491]) 7. Brief an die Muhme Schmidt vom 9. 12. 1840.

[492]) 16. Brief an die Muhme Schmidt vom 21. 3. 1841.

[493]) ibid.

[494]) Bitterling, a. a. O., S. 208, behauptet das z. B. für 1911.

[495]) ibid.

[496]) Kritisch herausgegeben von Wolfgang Stammler, Bonn 1912. Vgl. auch Goethes erste Weimarer Gedichtsammlung, hrsg. von A. Leitzmann, Bonn 1910.

Die Briefe Fröbels sind oft als Reinschrift begonnen. Aber sein Ringen um Gedankenfülle und Sprachform erfordert viele Korrekturen, und so entsteht ein Briefentwurf.[497]) Wenn Fröbel sich auch unablässig um schriftliche Fixierung bemühte, so war er doch kein Vielschreiber und vor allem kein Schreiber im geringen Sinne. Er setzte sich erst ans Schreiben, wenn er „seiner treibenden Idee — den gegebenen Verhältnissen gemäß — äußerlich durchs Leben Gestalt gegeben hatte".[498]) Dann erst bemühte er sich darum, seinem Geiste immer mehr auch den Ausdruck durchs Wort abzuringen.[499])

Immer wieder und immer neu glaubte er, von seiner Idee sprechen zu müssen. So unerschöpflich wie seine Erziehungsidee, so unerschöpflich waren die Worte, mit denen er auf sie hinwies. Gerade das Störendste und Lästigste an seinem Stil, die endlosen, immer etwas variierenden Wiederholungen, sind in ihrer beabsichtigten Eindringlichkeit typisch für seine Unermüdlichkeit. Fröbel ist überzeugt, daß jeder Mensch eigentlich nur einen einzigen und ihm eigentümlichen Grundgedanken in sich trägt und entwickelt. Diesen einen Gedanken strebt er durch Tausend andere und durch all sein Tun klarzumachen und darzustellen.[500])

Die schriftlichen Darstellungs- und Fixierungsversuche machte Fröbel vom Jahre 1820 an in jährlichen oder halbjährlichen kleineren Schriften. In ihnen vollzieht sich eine mit der Zeit zunehmende Klärung der stets festgehaltenen Idee.[501]) Aber der Weg zur endgültigen Klarheit in der Sprache ist lang. Für einen immer wieder jugendlichen und ideenerfüllten Menschen wie Fröbel ist Klarheit im Ausdruck außerdem nie dauernder Besitz. Immer neue Pläne und Gedanken stürzen die alte Ordnung um und erfordern eine andere. So gilt, im Ganzen gesehen, trotz mancher schönen Stelle doch, daß Fröbels Gedanken über die Erziehung in schwierige, philosophisch-abstrakte Formulierungen gefaßt sind, daß seine Darstellungsweise keineswegs klar und einfach, sondern oft überaus umständlich und eigenwegig ist. Er geht kaum jemals geradeswegs auf ein gedankliches Ziel los, sondern verliert sich meistens unterwegs auf Nebenwegen in liebevoller Versenkung in alle möglichen Einzelheiten. Dadurch wird das Erkennen und Festhalten des Hauptgedankens außerordentlich erschwert.[502]) Ein Vergleich mit Jean Paul liegt nahe. Wie alle Schriften Fröbels ist auch die „Menschenerziehung" für den Laien infolge der verwirrenden und schwerfällig fortschreitenden Schreibart fast ungenießbar.[503]) In den Berichten aus Iserten an die Fürstin zu Schwarzburg-Rudolstadt (1809) läßt allerdings

[497]) Bitterling, a. a. O., S. 210.
[498]) Hanschmann, a. a. O., S. 167.
[499]) ibid.
[500]) Rönsch, a. a. O., I, S. 79.
[501]) Vgl. Hanschmann, a. a. O., S. 167.
[502]) Hecker-Muchow, a. a. O., S. 64 f.
[503]) Vgl. O. Götze, Bedeutung . . . . . S. 8

die Darstellung noch nichts von jener schwülstigen und oft unverständlichen Art und Weise seiner späteren Schriften erkennen.[504]) Wie es für Fröbels Zuhörer oft schwer war, in seinem „Sprachgeröll die Goldkörner"[505]) zu finden, so geben seine Gelegenheitsschriften wie sein unvollendetes und innerlich ungeordnetes Hauptwerk, die „Menschererziehung", nirgends ein klares Bild seines Erziehungsganzen,[506]) und das macht jede Darstellung und Klarstellung von Fröbels Gedanken so besonders schwierig. Die Unvollständigkeit, das Fragmentarische, ein romantisches Charakteristikum, rechtfertigt schon Wichard Lange. Er ist der Ansicht, daß es nicht Sache dieses immer Begeisterten sein könne, Vollständiges und Abgeschlossenes zu geben. Er habe es mit Recht als seine Aufgabe betrachtet, seine Schüler nur anzuregen und im übrigen jeden seine Bahn weiter gehen zu lassen.

II.

4. Sachliche Aufgliederung des Spracherziehungsganzen.

Das ganze Leben, so hatten wir gesehen, ist für Fröbel ein Leben der Erziehung im weitesten Sinne des Wortes. In diesem großen Rahmen nehmen zu ihrer bestimmten Zeit Lehre und Unterricht[507]) als Forderung und Bedürfnis des Einzelnen wie der Familie, des Stammes wie des Volkes und des Staates ihren Platz ein. Die Bestimmung der einzelnen Zeitpunkte erfolgt auf Grund der Kenntnis von der menschlichen Entwicklung.

Bei der Belehrung auf der Familien- und Wohnstubenstufe kann man nicht von Unterricht sprechen; denn zum Unterricht gehört die feste Einordnung einer besonderen Lernzeit in einen Zeitverteilungsplan. Der Kindergarten, die nächste Erziehungsstufe, ist keine Kleinkinderschule, sollte es nach Fröbels Willen auch gar nicht sein. Mit dem Namen Kinder*garten* will er sich ganz deutlich von den Kleinkinderschulen wie auch von den Kleinkinderbewahranstalten unterscheiden.[508]) Nichts ist ihm verhaßter, als frühes absichtliches Unterrichten der kleinen Kinder. Nie hat er so kleinlich gedacht, seinen großen Gedanken des erzieblichen Spielganzen zu einer Unterrichtsmethode zu machen und sie so herabzuwürdigen.[509])

Die erste Schule, in die das sechs- bis siebenjährige Kind nach dem Kindergarten tritt, so hatten wir gesehen, ist die Vermittlungsschule. Ebenso wenig, wie man beim Kindergarten überhaupt von Unterricht sprechen konnte, darf man hier *nur* von Unterricht reden; denn das Erziehungs- und Unterrichtswesen soll ein organisches Ganzes bilden. Fröbel sucht deshalb

[504]) Otto Götze, Bedeutung . . . . . S. 8.

[505]) Diesterweg, Jahrbuch 1854, S. 155.

[506]) Spranger, Was bleibt von Friedrich Fröbel? KG. S. 93.

[507]) WL., I, S. 224 (An unser deutsches Volk) u. ö.

[508]) Prüfer, Vorläufer Fröbels, S. 19 f., Anm. 2.

[509]) Allgem. Anz. und Nationalztg. d. Deutschen vom 13. Juni 1846, Archiv Blankenburg, Mappe XVI 3.

immer nach dem Organismus, in dem sich alle Unterrichtsgegenstände bewegen.[510]) Seinen Grundsatz, vor allem der Selbsttätigkeit des Schülers Anregung und Richtung zu geben, haben wir wiederholt kennen gelernt. Ebenso sahen wir, daß er die Selbsttätigkeit anzuregen hofft, indem er dem Schüler die Unterrichtsgegenstände durch lebendige Anschauung nahe bringt. Vom Bekannten soll überall ausgegangen und allmählich zum Unbekannten fortgeschritten werden. Um die Übersicht zu erleichtern, sollen die Teile des Anschauungsganzen durchgegliedert werden und in logischer Weise aufeinander folgen. Diese klargegliederte Folge nennt er „den Gang". Dieser „Gang" wird allerdings oft überbetont. Manche Schüler machen Fröbel den Vorwurf, daß er sich um des richtigen „Ganges" willen oft zu lange bei Bekanntem aufgehalten und die Gliederung dieses Bekannten bis ins Kleinliche ausgedehnt habe. Der Vorwurf, auf der Suche nach dem Organismus in einen Schematismus verfallen zu sein, ist Fröbel nicht immer zu ersparen.[511]) Er selbst gibt nur den Anfangsunterricht in der Sprache. Aber er bestimmt den „Gang" in der gesamten sprachlichen Ausbildung und läßt nichts zu, was mit seinem eigenen Wollen in Widerspruch steht. In der Anfangszeit Keilhaus bestimmt er weitgehend alles, indem er die Pläne für die einzelnen Fachlehrgänge allein aufstellt und ihre Durchführung überwacht. Langethal kommt spät erst zur Selbständigkeit im Lehren, und Middendorffs Tun ist zu allen Zeiten nur die Ausführung von Fröbels Wollen.[512]) In späterer Zeit bespricht Fröbel den „Gang" mit den übrigen Lehrkräften. Mit der Durchführung seiner Grundsätze in den einzelnen Unterrichtszweigen ist er in Keilhau[513]) ebenso wenig zufrieden und ebenso wenig fertig wie am Ende seines Lebens.[514])

Erinnern wir uns daran, daß die Vermittlungsschule (auch Vorschule genannt) die Verknüpfungsschule zwischen dem Kindergarten und der reinen, eigentlichen Lernschule ist.[515]) Von der Stufe des Kindes wächst mit der Vermittlungsschule der Mensch schon zu der Stufe des Knaben.[516]) Dem Kinde identifizierte sich die Sprachbezeichnung noch mit dem Gegenstande.[517]) Die kindliche Sprache ist zwar auch schon Ausdruck des Innenlebens, aber dieser Sachverhalt ist dem Kinde nicht bewußt.[518]) Klar bewußt wird dieser Zusammenhang erst dem Knaben. Damit wachsen die Zweck-

---

[510]) Hanschmann, a. a. O., S. 122.

[511]) Hanschmann, a. a. O., S. 122 f.

[512]) ibid.

[513]) 1817 bis 1829.

[514]) Hanschmann, a. a. O., S. 122 f., und siehe auch S. 8 d. Arb.

[515]) WL., II, S. 501 (Brief Fröbels aus Marienthal an eine seiner Schülerinnen).

[516]) Hanschmann, a. a. O., S. 180. Siehe S. 102 f. d. Arb.

[517]) ibid.

[518]) Rönsch, a. a. O., S. 89 f. und siehe S. 102 f. d. Arb.

haftigkeit des Sprechens und die Selbständigkeit der Sprache.[519]) Das Vermögen, Wort von Sache, Sache von Wort und Sprache vom Sprechenden zu unterscheiden, zeichnet die Knabenstufe vor allem aus.[520]) Zusammen damit geht die Fertigkeit, die Sprache durch Sprechen und Schreiben „äußerlich zu machen". Auf der Knabenstufe wird mehr von außen nach innen als von innen nach außen produziert; deshalb erscheint Fröbel die Knabenstufe vor allem als die des Lernens des Unterrichts.[521])

Denken wir noch einmal daran, daß sich Fröbel mit dem herrschenden Sprachunterricht gar nicht befreunden konnte, weil ihm das Willkürliche und Unproduktive überall zu sehr entgegentrat.[522]) Besonders krankte nach seiner Meinung der Unterricht in der Muttersprache und in der Sprache überhaupt daran, daß mit der Abstraktion begonnen wurde. Nach seiner entwickelnd erziehenden Weise soll aber die Belehrung damit e n d e n.[523]) Es herrscht nach Fröbels Ansicht in seiner Zeit ein Sprachunterricht, der weder dem Wesen des Menschen noch dem des Gegenstandes genügt. Aus seiner Einsicht in die Entwicklungsgesetzlichkeit des Menschen folgert er, daß mit dem Sinnlichen, dem Sinn-Nahen begonnen und von da aus erst zum Sinnhaften und zur Abstraktion fortgeschritten werden kann und soll. Die Natur zeigt sich dem Menschen stets als ein Ganzes. Die Sprache soll deshalb auch zuerst den Gegenstand dem Gesamteindruck nach als Ganzes bezeichnen. So unvollständig und ungenau diese Gesamtanschauung anfangs auch sein mag, sie hat jeder Einzelbetrachtung vorauszugehen.[524]) Diese Forderung ergibt sich für Fröbel aus dem Wesen des Gegenstandes.[525]) Sie gilt nicht nur im Sprachunterricht, sondern im gesamten Unterrichtsbetrieb. Organisatorisch versucht Fröbel ein Auseinanderstreben des Unterrichtsganzen zu vermieden, indem er Fächer g r u p p e n bildet. Religion, Sprachwissenschaft, Naturwissenschaften-Mathematik sind die drei Hauptgruppen. Sie sind so aufeinander abgestimmt, daß sie sich gegenseitig zu einer unzertrennlichen Einheit ergänzen.[526])

Für Fröbel ist die Sprache „Abbild, Darstellung einer Welt und erscheint zunächst der Außenwelt durch gegliederte, gebildete Töne"; wenn man also eine Sache richtig abbilden will, so muß man das Original seinem Wesen nach kennen. Er sagt sich: „Dies Darstellungs- und Abbildungsobjekt, die Außenwelt, hat Gegenstände, also muß ich eine bestimmte Form, ein bestimmtes gegliedertes Tonbild, ein bestimmtes Wort (Art) für den

[519]) Rönsch, a. a. O., S. 89 f.
[520]) Hanschmann, a. a. O., S. 180 f.
[521]) ibid.
[522]) Klostermann, a. a. O., S. 65.
[523]) WL., II, S. 330 (Geist der entwickelnd-erziehenden Menschenbildung).
[524]) WL., II, S. 419 (Die Kunde der Formen und Gestalten).
[525]) ibid.
[526]) Vgl. Stöcker, a. a. O., S. 34.

Gegenstand haben, ein Gegenstandswort. Die Gegenstände aber zeigen Eigenschaften, darum muß die Sprache in ihrem Bau Eigenschaftswörter haben. Diese Eigenschaften sind notwendig oder beziehungsweise mit dem Gegenstande verbunden: Eigenschaften des Seins, Habens und Werdens."[527]) Hier zeigt sich anscheinend ein Widerspruch in seiner Lehre von der Gestaltauffassung. Einmal betont er die Priorität einer sinnlichen Auffassung und die allmähliche Entwicklung des Begriffs, ein andermal hebt er die bestimmt gegliederte Erscheinung der sprachlichen Tongestalt hervor. Da für ihn aber jede Tongestalt mit dem wesentlichen Sinngehalte identisch ist, handelt es sich nur um einen scheinbaren Widerspruch: In der Gestaltung vollzieht sich die entwickelnde Darstellung des Gehaltes. Der Begriff der Ganzheit ist außerdem relativ.[528]) Jedes Ganze ist in einem andern, weiteren Ganzen als verhältnismäßig unselbständiges Moment enthalten. „Untersuchen können wir, streng genommen, immer bloß ein relativ Ganzes".[529]) Das mitgeteilte Ergebnis dieser Untersuchung hat dasselbe Merkmal der Relativität. Wenn Fröbel diese Relativität übersehen oder für absolut erklärt hätte, wenn er „die Ganzheiten niedrigeren Grades als Bausteine der Ganzheiten höheren Grades"[530]) betrachtet hätte, dann könnte man ihm mit Recht Elementenpsychologie vorwerfen. Trotz aller Herrschaft des „Ganges" hat Fröbel aber nie mit Elementen im Sinne der Elementarpsychologie konstruiert, sondern immer die Wechselwirkung zwischen den Eigenschaften des Seins, Habens und Werdens mit den Dingen und Personen gemeint. Das dynamische Verhältnis gilt ihm nicht nur zwischen Ding und Werden, sondern auch zwischen Ding und Haben und Ding und Sein.

Fröbel glaubte also, seinen Sprachunterricht[531]) auf die Forderungen unserer Sprache als einer ursprünglichen und auf die jedem gesunden Menschen eigene Sprachfähigkeit, Festigkeit und Sicherheit der äußeren wie der inneren Anschauung zu begründen. Der Unterricht beginnt beim fünfjährigen Kinde mit Besinnung, und es hat den Anschein, als ob bei dieser Festsetzung Herders Sprachursprungsthese bestimmend gewesen sei. Mit der Besonnenheit wird die Unterscheidung von äußeren Dingen und dieser untereinander gelernt: klares Bewußtsein. Zugleich geschieht die Bezeichnung mit dem rechten Worte, und bei alledem soll Freude herrschen.[532]) Die Gegenstände, die das Kind schaut und durch die Sprache bezeichnet, erkennt es als ähnlich, gleichartig oder verwandt. Es reiht sie zu Mehrheiten

---

[527]) Nach Hanschmann, a. a. O., S. 60, Klostermann, a. a. O., S. 93 f. und siehe S. 102 dieser Arbeit.

[528]) Werner, Grundfragen . . . . . S. 31.

[529]) ibid.

[530]) Vgl. ibid.

[531]) Hier zeigen sich Nachwirkungen seiner Auseinandersetzung mit den Sprachlehren von Bernhardi und Moritz.

[532]) Hanschmann, a. a. O. S. 137 f.

aneinander und findet so: Tisch, Tisch, Tisch = Tische; Stuhl, Stuhl, Stuhl = Stühle usw. Die gefundenen Mehrzahlen erkennt es aber als verschieden, und für die Bezeichnung der Verschiedenheit benutzt es die Zahl. So gelangt Fröbel durch die erste Eigenschaft der Dinge, ihre Zählbarkeit, vom Deutschunterricht zum Rechnen.[533]) Dann erst geht er zur Übung der Begriffsbildung weiter, indem er die Gegenstände in allen ihren Eigenschaften bewußt machen hilft und sie nach den Graden der Gemeinsamkeit sammeln läßt. Danach kommt dann die Formenlehre, und die Sprache wird mehr und mehr Objekt. Doch wird auch diese Formenlehre stets im Zusammenhang mit der Tätigkeit in Raum und Zeit, mit dem Gegenstand, mit der lebendigen Vorstellung, dem Gefühl usw. betrieben. Niemals wird mechanisches Lernen von Formeln gestattet.

Bei solcher Eingebundenheit des Sprachunterrichts in die Lebenswirklichkeit ist es nur folgerichtig, daß Fröbel den Sprachunterricht mit Richtig*sprechen* beginnt. Zum Richtigsprechen gehört das Richtighören. Von der Disziplinierung dieser beiden Fähigkeiten aus geht er zum Richtigschreiben über und orientiert es soweit wie möglich an jenen beiden ersten.[534]) In Frankfurt hat er sein Rechtschreiben nur auf Rechtsprechen gegründet und damit allein sehr guten Erfolg gehabt.[535])

Um die Verbindung von Sprechen und Tun nicht zu verlieren, beginnt er die Führung der Sprachentwicklung mit der Betrachtung und Darstellung der Außenwelt. Um Hören und Sprechen gemeinsam zu haben, ergänzt er diese Verbindung auch durch Betrachtung der Innenwelt. Es ist eigentlich ein zweifacher Ansatz, wechselnd nach innen und außen gerichtet. Ausgebildet ist diese Art der Entwicklung aber erst auf einer späteren und höheren Unterrichtsstufe.[536])

Hatten wir früher[537]) gesehen, mit welchem zeitlichen Anteil der Sprachunterricht im gesamten Schulbetrieb steht, so sehen wir im folgenden seine vertikale Aufgliederung, ähnlich der Schularten-Gliederung. Es folgen den Sprech- und Redeübungen das

> Lesen und Schreiben (innerhalb des Schreibens später erst das eigentliche Schönschreiben als eine besondere Kunstfertigkeit, vom Lesen getrennt), darauf die
> Anschauung des Sprachgebietes. Dann erst folgt der eigentliche Sprachunterricht und zwar

[533]) Vgl. S. 100 d. Arb.

[534]) Das Anschauungsbild, die Schriftgestalt, die die neueren Ganzwortmethodiker (Siehe Artur Kern, Der neue Weg im Rechtschreiben, Freiburg i. Br. 1935) als Grundlage und Ausgang nehmen, kommt dabei nicht zu kurz. Vgl. S. 90 ff. d. Arb.

[535]) Halfter, Werdegang, S. 164.

[536]) Hanschmann, a. a. O., S. 271 f.

[537]) S. 96 ff. d. Arb.

Anschauung der Sprache als solcher selbst,
Kunstausdrücke der Sprachlehre,
Formenlehre der Sprache,
Sprach-Darstellung (Stilübungen, schriftl. Aufsätze).[538])

Auf die Anschauung und die Kenntnis, die Anwendung und den freien Gebrauch des Reichtums der deutschen Muttersprache wird größter Wert gelegt, größter Fleiß, größte Sorgfalt und die meiste Zeit verwendet. Dieser Reichtum wird gesehen als Wort- und Formenreichtum, als Fülle an gefaßten Gefühlen, Gedanken, Vorstellungen usw., als eigentümlich deutscher Reichtum inbezug auf allgemein geltende Sprachgesetze. Deshalb ist für jeden fremdsprachlichen Unterricht immer gute Kenntnis und einwandfreier Gebrauch der Muttersprache Voraussetzung. Keinem Zögling wird die Erlaubnis erteilt, klassische Sprachen zu lernen, ehe er nicht „an der Muttersprache die Anschauung und Erkenntnis des Wesens der Sprache im Allgemeinen (der Sprachgesetze, des Sprachgeistes) klar und bis zur Festigkeit deutlich" begriffen hat.[539]) Dadurch will Fröbel nicht nur eine sinngemäße Erlernung der Fremdsprache — eben als Fremdsprache — einleiten und abgrenzen, sondern vor allem eine Festigkeit im richtigen Gebrauch der deutschen Sprache erreichen, die durch keine fremdsprachlichen Einflüsse zu zerstören ist und dauernd gegen Gallizismen z. B. gefeit bleibt. Ihm geht es um eine bewußte Aneignung der Fremdsprache. Sein Kampf gegen Fremdwörter ist nur ein negatives Glied in seinem Spracherziehungsganzen.

Ehe wir in der Einzelbetrachtung weitergehen, fassen wir das über die Spracherziehung bei Friedrich Fröbel bisher Erkannte kurz zusammen: Den Zögling, den Fröbel auf der Stufe der Sprachfähigkeit vorfindet und empfängt, sucht er durch die Stufen der Sprachsicherheit und Sprachfertigkeit zum Sprachbewußtsein und so zu vollendeter Sprachkenntnis und Sprachklarheit zu führen. Deshalb wird das Kind anscheinend so genommen, wie es erscheint, wo es vorgefunden wird: in der Stube, in der Familie, im häuslichen Kreise usw. Innerhalb seines Milieus, soweit dessen Einfluß zu bejahen ist, wird die Anschauung des Kindes gefestigt, geklärt und auf die Stufe des bewußten Tuns gehoben. Vom Einfachen zum Vielfachen, vom (sinnlich-geistig) Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Sichtbaren zum Unsichtbaren, von der Anschauung zum Begriffe und durch die Begriffe hindurch wieder zur erhöhten, wahrhaft menschlichen Tätigkeit wird des Zöglings Entwicklung behutsam geführt. Unterricht und Selbsttätigkeit, Erkennen und Darstellen, Lehre und Tun bleiben für den Zögling immer geeint.

So wie sich der Zögling entwickelt und entfaltet, so entfaltet und entwickelt sich ihm die sichtbare und unsichtbare Welt der Sprache, „indem

[538]) WL., I, S. 247 f.
[539]) ibid.

er sie gleichsam aus sich selbst und von neuem entwickelt und schafft".[540]) Was er spricht, weiß er, kennt er, erkennt er, und er weiß, warum er so und nicht anders spricht. Was er denkt und empfindet, kann er darstellen, denn für die Gegenstände seiner Gedanken, für die Gefühle seiner Empfindungen kennt er die treffenden Worte.[541]) Außerdem erscheint dem Zögling die Sprache einerseits als Abbild der Innen- und Außenwelt, andererseits als ein eigenlebiges Werk des Geistes, seines Geistes. Wie die Sprache so entwickelt wird, *führt* sie den Menschen in der Erkenntnis, der Beherrschung wie der Gestaltung der Innen- und Außenwelt, der Natur, des Geistes und des Gemütes. Sie wird dem Zögling zur Mittlerin zwischen der sichtbaren und unsichtbaren Welt, der Welt des Geistes und des Körpers Bewußt und lebensvoll, in Fülle und Klarheit durchdringen beide sich, ergänzen und fördern einander. Die immerwährende Forderung ist: Was der Mensch erkennt, das soll er redend darstellen, was er aber redet, das soll er tun.[542])

Erkennen, Denken, sprechendes Darstellen und Tun sollen geeint sein.[543]) Auf der Kinderstufe geben begleitende Keime dem Tun seinen Sinn, auf der Knabenstufe soll umgekehrt das sinnerfüllte Tun seinen Ausdruck in der Gestalt der Sprache suchen und finden. Deshalb wird die Anschauung und Auffassung des Sprachgebietes durch Außenweltsbetrachtung im Zusammenhange mit Sprach- und Sprechübungen begründet, deshalb leitet die Außenweltsbetrachtung zum Erzählen, Schreiben und Lesen über. Ton und Rhythmus des Wortes, des Satzes, des Redeganzen werden beachtet, erlauscht und dargestellt. Von hier aus ergibt sich dann auch der schon erwähnte Zugang zum Gesang;[544]) denn alles, was man zu dem Kinde spricht, muß von ihm verstanden werden können. „Das Kind ist aber ein langsam fassendes Wesen, welches oft nur deshalb die Erwachsenen nicht versteht, weil diese glauben, das Kind fasse so schnell als sie. Deshalb muß den Kindern alles langsam vorgesprochen werden, und das Vorgesprochene singen sie gern nach."[545]) Der Plan der Elementarschule zu Burgdorf[546]) gibt wiederum eine Art Zusammenfassung. Er sieht im Gebiet der Sprache vor: Für Kinder von 4—6 Jahren Anschau-Sprechübungen, für Kinder von $\left\{\begin{matrix}6-8\\8-10\end{matrix}\right.$ 2. Abt. Jahren Sprachübungen,

[540]) Mit dem Wort „gleichsam" deutet Fröbel an, daß die „Rekapitulation nur eine scheinbare ist. Deshalb ist der Einwand Zimmermanns (Ausgabe der Menschenerziehung, S. 459, Anm. 15) und sein Hinweis, daß die moderne Entwicklungspsychologie dies erst gezeigt habe, unberechtigt. Siehe auch S. 71.

[541]) WL., I, S. 232 f.

[542]) ibid.

[543]) WL., I. S. 234.

[544]) Siehe S. 100, Vgl. Rönsch, a. a. O. I. S. 123. Siehe Zimmermann, Menschenerziehung, S. 329 ff.

[545]) Archiv Blankenburg, Mappe XI/4. Siehe 114 f. d. Arb.

[546]) Siehe S. 98 d. Arb.

für Kinder von 8—10 Jahren (1. Abt.) Sprachdarstellung. „In den Anschau-Sprechübungen wird das Kind in seiner Welt aufgenommen".[547]) Hauptzweck dieses Unterrichts ist, „daß der Blick des Kindes mit Teilnahme" auf diese seine Welt „gerichtet" wird, „und durch Fragen, welche ebenso der Natur des Kindes als der Gegenstände angemessen sind, geklärt werde."[548]) Dies kann nur durch klares und bestimmtes Sprechen geschehen,[549]) und auf diese Weise wird des Kindes Sprache zugleich mitentwickelt. Dadurch wird die Welt des Kindes zur gestalteten Umgebung. Wenn die Übung auch nur geringfügig und unscheinbar aussehen mag, so ist sie doch reichhaltig genug, des Kindes Denken, Sprechdenken, und Sprache zu entwickeln. Die Umwelt des Kindes, die ihm selber ungetrennte Mitwelt gewesen ist, wird nun zu einer auseinandergesetzten, person-ähnlichen Mitwelt, zu seinem ersten „natürlichen Buch".[550]) Schon bei diesen Anschau-Sprechübungen wird stets auf ein höheres Gemeinsames und Einigendes der Gegenstände, ihrer Eigenschaften und Verhältnisse hingedeutet und hingeleitet; denn des Kindes Geist sucht nach Fröbels Ansicht außer dem Wort und der Sprachbezeichnung ahnend dieses Einige.[551])

Waren Worterkenntnis, Wortgebrauch (inbezug auf Sinngemäßheit wie sprechtechnische Richtigkeit) die Hauptsache in den Anschau-Sprechübungen, auch wohl, schon hier und da Aufreihung der gleichen Wortarten (ohne dem Kinde das jedoch genau zu begründen), so rückt jetzt die Betrachtung der Sprache als Objekt in den Vordergrund. Da Fröbel die Eigenschaften als das erste in der Sprache gelten, so werden in den Sprechübungen zuerst Eigenschaften und zwar wirkende und ruhende „in ihrer mannigfachen und verschiedenartigen Erscheinung an den Gegenständen aufgesucht und betrachtet."[552]) Sie werden nach dem Grade der Auffälligkeit, der Nähe usw. geordnet und mit ihnen ein großer Lebensbereich umfaßt.[553]) Der Sinnzusammenhang dieses Lebensbereiches erregt Geist und Gemüt des Kindes;[554]) doch bleibt er auch in der zweiten Klasse mehr geahnt als gewußt. In der dritten Klasse werden dann die Gegenstände mit den zugehörigen Tätigkeiten, die Raumverhältnisse, die Zeitverhältnisse im gleichbleibenden Raum, die Verhältnisse der Art und Weise, die Veränderungen in Zeiten und Raum, besonders die verschiedenen Zeiten betrachtet. Aber nicht nur die Gegenstände im Verhältnis zum Menschen, sondern auch untereinander werden in das Blickfeld geholt. In der sprachlichen Darstellung handelt es sich dann vor allem um Beschreibungen und Berichte. In ihr

---

[547]) WL., I, S. 513 f. (Plan der . . . .) Siehe S. 125 d. Arb.
[548]) ibid.
[549]) Siehe S. 126 d. Arb.
[550]) WL., S. 513 f. (Plan der . . . . .)
[551]) WL., I, S. 482. (Plan der . . . . .)
[552]) WL., I, S. 513 f. (Plan der . . . . .)
[553]) ibid.
[554]) ibid.

wird der Blick geschärft, die Auffassung und das Gedächtnis geordnet und geübt.[555])

Durch die beschränkenden Bedingungen wird zwar die Kraft der Kinder in Anspruch genommen, entwickelt sich aber auch auffällig. Die Kinder erkennen Ergebnisse durch Vergleich und arbeiten deshalb meist freudig und mit Fleiß.[556]) Hier stehe ein Beispiel für die erreichte Auffassungs- und Darstellungsfertigkeit Fröbelscher Zöglinge. Es stammt aus der Frankfurter Zeit.

Die Schere.

Die Schere ist klein und eisern, sie besteht aus zwei langen, glatten, glänzenden, vorne verstählten Blättern, deren jedes eine scharfe Spitze und einen scharfkantigen Rücken hat.

Das Schild derselben liegt hinter den Blättern, vor den Stangen, es ist dreieckig und breit, in dessen Mitte das runde hohe Niedloch ist, worinne das kurze, kleine, walzenförmige Nied steckt, um welches sich die beiden dicken, breiten, ausgeschweiften, vierkantigen, wagerecht in einem spitzen Winkel zueinandergerichteten Stangen, an deren Ende die ovalen, hohlen Ringe befindlich sind, und welche dazu dienen, die Schere anzufassen und zu gebrauchen. Die Schere wird von dem Messerschmiede aus Eisen und Stahl gemacht.

Der Schneider, der Kaufmann und Gärtner usw. braucht sie, um Leinwand, Papier, Zwirn, Bindfaden und dergleichen damit zu schneiden. Es gibt zu diesen verschiedenen Zwecken Schneider- und Gartenscheren."[557])

Wenn wir heute Lebenden aus unserer anderen Grundhaltung heraus auch eine ganz andere Ausdrucksweise wählen würden, so steht aber doch wohl fest, daß die meisten Erwachsenen unter uns, die vor die Aufgabe solcher Beschreibung gestellt würden, den scharfen Blick für das Dingliche vermissen ließen.[558]) Diese Beschreibung ist am Ende von Fröbels erstem Jahre Hauslehrerschaft entstanden. Das Stück erinnert in manchen an eines der „konsequenten Naturalisten"[559]) (des Arno Holz z. B.), besonders durch die Häufung der Adjektiva. Bedenkt man, daß Fröbel solche Beschreibungen nicht, wie Comenius *vor* die Tätigkeit, sondern *hinter* die vielseitige Erfahrung mit dem Gegenstande setzt, ferner, daß er nicht von allen Kindern Beschreibungen von lückenlos Allem fordert, so erhält das Verlangen nach solchen Beschreibungen seinen Wert. Überdies zeugt die Probe von der gründlichen Kleinarbeit, die Fröbel als Erzieher geleistet hat.

555) WL., I, S. 513 f.

556) ibid.

557) Nach Halfter, Werdegang, S. 224.

558) ibid.

559) So nennt Albert Soergel (Dichtung und Dichter der Zeit, Band 1, S. 179 ff.) die deutsche Form des Naturalismus.

Die Einheit des Unterrichts, wie wir ihn im Plan der Elementarschule zu Burgdorf finden, ist fünffach aufgegliedert. Außenweltsbetrachtung, Sprachübungen, Wortauflösungen, Schreiben und Lesen heißen die fünf Glieder des „in sich lebendig verknüpften und sich gegenseitig bedingenden Ganzen".[560]) Alles ist unmittelbar aus dem Leben der Kinder hervorgegangen und darum den Kindern auch lebendig. Wir würden heute dieses sich gegenseitig bedingende Ganze heimatlich gebundenen Gesamtunterricht nennen. Die weitere Aufgliederung des einen Hauptzweiges Sprachunterricht in die einzelnen Teilgebiete haben wir schon kennengelernt.[561])

Aus einem Rechenschaftsbericht über die beiden Luther-Nachkommen Georg und Ernst Luther können wir noch einmal am Einzelfall und darum besonders deutlich die Fröbelsche Spracherziehungsweise erkennen. Es heißt dort u. a.: „Auch der Sprachunterricht zerfällt uns nach unserem Lehrplan in verschiedene Teile, sodaß wir zunächst die Sprachkenntnisse auf die Sprachrichtigkeit gründen, deshalb gehen die Sprechübungen dem Sprachunterricht voraus.

Da ihm[562]) die rein deutsche Mundart zum Selbstgebrauch ganz fremd war, und er nie ein Wort anders als nach seinem eigentümlichen Dialekt ausgesprochen hatte, so war das Richtigsprechen für ihn mit großen Schwierigkeiten verknüpft ..... Er hat die Sprechübungen, die von der Benennung eines Gegenstandes, von dem Substantiv beginnen und durch die Benennungen aller Eigenschaften und Verhältnisse des Gegenstandes durch das Adjektivum und Verbum, durch die Deklinationen und Conjugationen hindurchgeführt werden, fast beendigt. Sprechübungen, bei welchen er jetzt steht, und zu welchen er selbst die Beispiele auffinden muß, zeigt das Blatt Nr. 5.[563])

So wie wir nach den Grundsätzen unserer Lehrweise in allem die Erkenntnis auf die Anschauung, die Mitteilung des Begriffes auf die Anschauung der Sache selbst gründen, so auch bei dem Sprachunterrichte. Nach diesen Grundsätzen hat er zuerst die Anschauung *eines* Gegenstandes nach allen möglichen Rücksichten beendigt und ist so zu den deutlichen Begriffen des Substantivs, Adjektivs, Verbums, der Präpositionen und deren inneren Verschiedenheiten, doch ohne die Mitteilung der Kunstausdrücke der lateinischen Grammatik dafür, gelangt. Ebenso ist er durch Anschauung zu den Begriffen der Tempora und ihrer inneren Verschiedenheit geführt worden. Alles dies ist an der Betrachtung *eines* Gegenstandes nach allen seinen Rücksichten angeschaut worden. Jetzt haben wir die Betrachtung der Gegegenstände im Verhältnis unter sich begonnen und stehen jetzt bei der An-

---

[560]) WL., I, S. 493 f.
[561]) S. 126 f. d. Arb.
[562]) Georg Luther.
[563]) Leider nicht auffindbar gewesen.

schauung der Verhältnisse, welche durch die verschiedenen Casus der Deklinationen bezeichnet werden."[564])

Wenn man liest, daß alle Möglichkeiten an einem Gegenstande erarbeitet werden sollen, so kann man sich bei erster Betrachtung dieses Umstandes nicht des Eindrucks erwehren, daß das dem Kinde langweilig, wenn nicht gar zur Quälerei werden muß. Die Berichte der Schüler selber aber sprechen dagegen.[565]) Durch liebevolles, einsichtsvolles Verweilen zauberte der Lehrer derartig viele „Entdeckungen" herbei, daß kaum einer (und nur die unvermeidlichen Ausnahmeschüler) das Gefühl der Langeweile hatten. Man kann es oft beobachten, daß Kinder stundenlang einer für den Erwachsenen ganz unscheinbaren Sache zuzusehen vermögen, ohne Langeweile zu empfinden. Diese alltägliche Beobachtung bestätigte Fröbel das Prinzip, nach dem er selber verfuhr. Das Interesse wurde durch anfeuernde eigene echte kindliche Anteilnahme des Lehrers wachgehalten. Jenes Verweilen war damals ja auch im ganz anderen Maße allgemein und möglich als heute, wo im sogenannten Tempo, im Vorbeihuschen von all und jedem etwas und insgesamt sehr wenig wirklich „mitgenommen" wird. So endet das Landschaftserlebnis z. B. heute in der Hauptsache im Machterlebnis. Es ist ein Erlebnis der Beherrschung durch Technik, ein Erlebnis der gewaltsamen Verkürzung des Zeitraumes, es ist aber kein gestaltenreiches Ding-Erlebnis mehr. Kaum die sogenannten großen Züge erfaßt der vorbeieilende Mensch der Gegenwart, viel weniger die unscheinbaren Dinge, und die Überfüllung der Stoffpläne an den Schulen ist nur ein Zeichen dafür. Je mehr „Stoffe" man im Plan hat, desto weniger braucht man anscheinend an dem einzelnen „Unterrichtsgegenstand" an Einzelheiten mitzunehmen. Man vertröstet sich damit, daß man sie demnächst noch „mitkriegt", und diese Vertröstung setzt man fort, bis man eines Tages verwundert feststellen muß, daß doch wenig Kenntnisse „sitzen". Die Ursache der gegenwärtigen Stoffplan-Not in den Schulen ist in diesem Nicht-Verweilen zu suchen. Um eine enzyklopädistische „Bildung" zu vermeiden, hat man aber die „Stoffe" vermindert und wundert sich weiterhin, daß es nun trotzdem nicht besser werden will. Man übersieht, daß man die wenigen „Stoffe" in ganz ähnlichem Vorbeigeben „nur so mitnimmt", wie vorher die vielen. Man versucht die Reform von außen, vom Gegenstand her. Wie die Betrachtung der Fröbelschen Unterrichtsweise zeigen kann, ist sie aber nur von innen, vom Menschen und der Pflege seines Geistes her wahrhaft wirksam.

Der entwickelnd erziehende Grundsatz hat nicht nur für den Elementarunterricht seine Geltung — dann wäre er kein Grundsatz —, sondern behält auch als höherer wissenschaftlicher Unterricht seine Geltung und seine beiden Richtungen bei.[566]) Nach der formalen Richtung erhebt

[564]) Archiv Keilhau, „Verschiedenes".

[565]) Siehe S. 142 f., 148 f. d. Arb.

[566]) Wie es Fröbel bei Pestalozzi erlebt hatte. WL., I. S. 212, Vgl. hierzu S. 5 ff.

er sich zur Sprachwissenschaft, nach der anderen Richtung zur wissenschaftlichen und künstlerischen Darstellung.[567]) So kündigt Fröbel für Wartensee an, daß „jede der alten klassischen wie der neueren lebenden Sprachen, hier namentlich deutsch, französisch, englisch und italienisch, in ihrer Eigentümlichkeit erfaßt und gelehrt wird, ja darüber hinaus auf den betreffenden Stufen bis zur Fertigkeit und Sicherheit geübt werden."[568]) Auch hier bildet die deutsche Sprache die Grundlage.[569]) Darin erblickt Fröbel sogar eine Werbung für die Erlernung der deutschen Sprache, deren Verbreitung bei allen der deutschen benachbarten Nationen er dadurch erhoffte.[570]) Einige Anzeichen in seiner Zeit sprechen für die Erfüllungsmöglichkeit dieser Hoffnung, aber doch nicht in dem Maße, wie er es sich erträumt hatte. Die Erlernung der fremden Sprache auf Grund von vorhergehender Schulung an der deutschen Sprache ist gegen das Erwarten aller Skeptiker von guten Erfolgen gekrönt gewesen. Für die älteren Schüler wurde es zur Gewohnheit, daß sie einmal in der Woche bei Tisch nur französisch und einmal nur lateinisch sprachen. Ein Beobachter sagt aus, daß diese sehr gute Übung den jungen Leuten keineswegs schwer geworden sei.[571])

Auch über Sprechtechnik finden wir bei Fröbel einiges. Wir hatten schon erfahren, daß er das Rechtschreiben in seiner Mädchen-Anfängerklasse in Frankfurt trotz seiner eigenen Thüringer Aussprache mit rätselhaftem Erfolge auf das Rechtsprechen gründete.[572]) Schreiben und Lesen sind zu Fröbels Zeit ja schon in Deutschland, wenigstens wie er selber meint, durchgängig Volkseigentum,[573]) und die Sprechtechnik erhält so dreifache Bedeutung. Sie ist unerläßlich für das freie Sprechen und Vortragen, für das Schreiben und für das Lesen. Die Aufmerksamkeit des Leselehrers soll daher einerseits auf die Übung der Spannkraft und der Elastizität der Lungen gerichtet sein, andererseits darf „die Aufmerksamkeit auf die Tätigkeit der inneren Halsmuskeln, welche zur Bildung des Tones beitragen, nicht vernachlässigt werden."[574]) Von Stimmbändern, Stimmbänderstellung und dem ganzen Stimmapparat ist nicht die Rede. Man beginnt in jener Zeit auch erst wieder, genauere Einsicht in den Sprechapparat zu gewinnen. Aber dennoch fängt man das Sprechen schon mit Atemübungen an. Man ahnt also richtig, daß die geatmete Luft

---

[567]) WL., I, S. 212.

[568]) Anzeige von der Eröffnung einer männlichen Erziehungsanstalt im Schlosse Wartensee am Sempachersee. Archiv Blankenburg.

[569]) ibid.

[570]) ibid.

[571]) Schütz im Anhang zu Klostermann, a. a. O., S. 198 f.

[572]) Halfter, Werdegang . . . . . S. 294.

[573]) WL., II, S. 321.

[574]) Päd. Mitteilungen für Eltern und Lehrer aus Lit. und Leben, vom 1. Mai 1847, Archiv Blankenburg, Mappe XVII/6.

das Medium für das gesprochene Wort ist, und daß von der Beherrschung und richtigen Verteilung des Luftstromes und seiner freien Gestaltung das Sprechen in hohem Maße abhängt.[575]) Fröbel kannte keine sogenannte reine Technik. Das sinnvolle Wort und nicht die sinnlose Silbe ist für ihn Übungsgegenstand. Damit nimmt er etwas vorweg, was erst in unseren Tagen die experimentelle Psychologie wieder entdeckt hat. Stenzel[576]) berichtet, daß selbst der geübte Sprechtechniker die Atmungskurven des Sprechers ohne Worte nicht zustande bringt, während sich schon bei innerem, lautlosen Sprechen die Sprechatmungskurve einstellt und reiner wird, jemehr die innere Sprache sich wirklich in Worten rhythmisch gliedert. Wortbildung und rhythmische Gliederung zeigen aber den wesentlichen Anteil des Geistes und seine Unentbehrlichkeit auch bei Aneignung der Technik. Denn im Artikulationsvermögen sind zwei wesentliche Momente zu unterscheiden. Es ist dies das motorisch-ausbildende und das intentional-sinngebende Moment. Sie bilden beide miteinander eine ursprüngliche Einheit.[577])

Im weiteren Verlauf der sprechtechnischen Ausbildung dringt man mehr auf scharfe Aussprache der Konsonanten als auf laute und betonte Formulierung der Vokale. Man hatte die Beobachtung gemacht, daß ein Betonen der Vokale (italienische Schule!) Undeutlichkeit und Verwischung der Konsonanten zur Folge hatte, während die Vokale bei guter Aussprache der Konsonanten an Klang gewannen.[578]) So wird denn auch in den Klassen, in welchen man besonders auf Sprechtechnik achtet, durch scharfe Akzentuierung undeutliches Sprechen vermieden. Aber leider wird eine Überkorrektheit erreicht. Dem Besucher der Klassen sollen Eintönigkeit und der sogenannte Schulton auffallen. Aber dieser Schulton, meint der Berichterstatter, sei nicht auf allen Stufen anzutreffen, sondern sei nur eine Durchgangsstation, die zwar nicht ungefährlich, aber doch nicht zu verwerfen sei. Von der Grundlage des korrekten Sprechens wird bei entsprechender herzlicher Behandlung der Kinder (wenn im Richtigsprechen und Richtiglesen erst einige Sicherheit und Festigkeit erlangt ist) dann die höhere Vollkommenheit der gefälligen, sinngemäßen Sprechweise angestrebt und, wie die Berichte zeigen, auch erreicht. Dagegen wird hervorgehoben, daß diejenigen Kinder, die später in die Klassen gekommen und in den Grundübungen nicht sicher eingeübt waren, nie so einwandfrei sprechen gelernt hätten, wie diejenigen, von deren Sprecherziehung eben die Rede war.[579])

---

[575]) Vgl. Käte Stobbe, Sprecherziehung in der Grundschule, Freiburg 1934 und Bernhardi, Sprachlehre.

[576]) Stenzel, Philosophie der Sprache, S. 28 f.

[577]) A. A. Grünbaum, Sprache als Handlung (Bericht vom XII. Kongreß der deutschen Gesellschaft f. Psychologie, 1931) S. 174, siehe dort auch S. 175.

[578]) Archiv Blankenburg, Mappe XVII/6.

[579]) ibid.

Auch heute noch gilt es, das Augenmerk in der Sprecherziehung mehr auf die Konsonanten als auf den Vokal zu richten. (Von manchen „italisierenden Schulen" abgesehen.) Der Vokal kommt sozusagen mit, (so paradox das bei Beibehaltung der landläufigen Ausdrücke auch klingen mag,) wenn der Gefäß-Charakter des sogenannten K o n sonanten klar ausgebildet wird, während sich beim betonten Herumgleiten auf und mit den Vokalen leicht Stimmschädigungen und Wortklang-Einebnungen, Undeutlichkeiten, einstellen. Die Forderung heißt dann irrtümlicherweise: „Sprich lauter!" Dadurch wird das Schädigende solchen Sprechens noch verstärkt. Es müßte vielmehr heißen: „Sprich leiser, bilde die Konsonanten!"

Auch auf den nachahmenden Charakter der Worte und Sätze wird beim Sprechen in den Fröbelschen Erziehungsanstalten großer Wert gelegt. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf das bildliche, lautliche wie auch rhythmische Moment. Im Rhythmischen sind es besonders Länge und Akzent, die man beachtet.

Aber Fröbel erkennt, daß das Ziel seiner deutschen Spracherziehung mit Sprachbetrachtungen und Sprachübungen (Wortschatzübungen wie reiner Technik) nicht zu erreichen ist.[580]) Sein Ziel ist doch: der Zögling soll eine klare, verständige und verständliche Sprache erreichen, sich mit Sicherheit, Genauigkeit, Klarheit und Echtheit ausdrücken können. Um diesem Ziele näherzukommen, nimmt Fröbel noch andere Möglichkeiten der Spracherziehung zu Hilfe. So wie er sich im Alter noch lebhaft daran erinnert, seit seiner frühen Jugend selber sehr gern Märchen gehört und ihre allgemeine Deutung leicht gefunden zu haben,[581]) so räumt er in der Spracherziehung dem Märchen, der Sage, den Erzählungen und dem Erzählen überhaupt einen verhältnismäßig großen Raum ein. Beim Pappearbeiten, Malen usw. am Abend wird den Kindern erzählt oder vorgelesen.[582]) In der „Menschenerziehung"[583]) spricht er über das verborgene Gesetz, das im Erzählen der einfachsten wie der phantasievollsten Märchen und Geschichten walten muß: „Erzählen ist ein wahrhaftes stärkendes Geistesbad, es ist eine Übungsschule des Geistes und der Kräfte, eine Prüfungsschule des Eigenurteils und des Eigengefühls. Deshalb ist aber auch echtes, so wirkendes Erzählen nicht leicht, denn der Erzähler muß das Leben ganz in sich aufnehmen, es ganz frei in sich leben und wirken lassen, er muß es ganz und unverkürzt wiedergeben und doch ü b e r d e m L e b e n, dem wirklichen, erscheinenden stehen. Dieses über dem Leben Stehen und doch das Leben Erfassen und von dem Leben Erregtsein, dies ist es, was den echten Erzähler macht. Darum erzählt gewöhnlich nur die Jugend oder das Alter gut, es erzählt nur die Mutter gut, die nur in und

[580]) WL., I, S. 237 (An unser deutsches Volk).

[581]) Brief an die Frauen in Keilhau, S. 134 f.

[582]) Mittagsblatt für gebildete Leser aus allen Ständen. Hrsg. von Prof. Dr. Schütz zu Hamburg. Nr. 23, S. 90, 1827. Archiv Blankenburg.

[583]) Zimmermann „Menschenerziehung", S. 388 ff.

mit dem Kinde lebt und jetzt nur die Sorge kennt, das Leben desselben zu pflegen.[584])

Wie Fröbel einerseits von der Außenweltbetrachtung als einer Vorstufe des Sprachunterrichts schon zur Geschichte kam, so gelangt er auch vom Erzählen der Geschichten aus dorthin. „Wem ist wohl", so schreibt er,[585]) „aus seinem besonders reifen Knabenalter nicht die deutliche Sehnsucht erinnerlich, die sich in seinem Gemüte beim Anblick alter Gemäuer, alter Türme, Ruinen, ja nur alter Gebäude, auch beim Anblick alter Gedenksteine und Säulen auf Höhen und an Wegen laut aussprach, daß andere von diesen Gegenständen, ihrer Zeit und ihren Ursachen Kunde geben möchten? Ja, wer hat in sich dann nicht eine dunkle, unbestimmte Ahnung: als könnten und würden irgendeinmal diese Gegenstände selbst von sich und ihrer Zeit Kunde geben, wahrgenommen? In dem Knaben entwickelt sich das Bedürfnis und der Drang nach der Erzählung, nach der Sage, nach dem Erzählen überhaupt, später nach dem Geschichtlichen." „Dieser psychischen Gegebenheit des Knaben trägt Fröbel dadurch Rechnung, daß er das Stoffgebiet des Heimatlichen durch Sagen und Thüringische Geschichte erweitert und sie in den Arbeitsplan der Keilhauer Erziehungsanstalt aufnimmt."[586]) Geschichte will er vorgetragen wissen. Erzählt soll sie werden, wie Herodot sie erzählt[587]), also bild- und klangvoll, anekdotenhaft. Tatsachen, prägnant erzählt, sinnvoll gedeutet, erlebnisreiche Geschichten und Erzählungen werden dem Kinde gegeben. In den Tatsachen sollen die Hörer die lebendigen Zusammenhänge, in den Erzählungen das Leben finden. Geschichte, Erzählung und besonders auch Märchen sollen „nicht süßlich und nicht weinerlich", sondern in harter, gestalteter Sprache dargeboten werden.[588]) Man muß sich hierbei an Fröbels Verhältnis zur „Steinsprache" seines Vaters[589]) erinnern. Eine Nachwirkung jenes frühen Sprucherlebens ist unverkennbar. Auch das Abrücken von Pestalozzi ist zu bemerken. Bei ihm hatte Fröbel gesehen, daß mit der Erzählung dem Kinde schon alles zubereitet gegeben ist, sodaß es passiv bleiben mußte und sein Verstand nicht zur Verarbeitung angeregt wurde.[590]) Um die Forderung nach Darbietung in harter, gestalteter Sprache würdigen zu können, denken wir ferner daran, daß Schweigen und Hören in Fröbels Spracherziehung eine wichtige Rolle spielen. Er geht sogar so weit zu behaupten, daß wir uns im Innersten oft am lebhaftesten damit beschäftigen, worüber wir am meisten

[584]) Zimmermann „Menschenerziehung", S. 391 f.

[585]) Zimmermann „Menschenerziehung", S. 136.

[586]) O. Götze, Bedeutung, S. 39.

[587]) Brief an den Bruder Christoph aus Frankfurt vom 26. 8.—5. 9. 1807, Archiv Keilhau, Mappe A/9.

[588]) Halfter, Werdegang . . . . S. 724.

[589]) Siehe S. 69 d. Arb.

[590]) Fröbel über Pestalozzi, WL., I, S. 161.

und am leichtesten schweigen.[591]) Es ist nicht Zeichen eines Hanges zu Geistesuntätigkeit, wenn ein Kind, selbst ein lebensfrischer Knabe, gern schweigt und sogar oft Geschichten noch einmal hören will; „denn seht, wie alles in dem Zuhörenden gespannt ist, ihr könnt sehen, wie beim echten Erzähler in dem echten Zuhörer das innere Leben sich regt, gleichsam aus sich selbst emporsteigend sich mißt.“[592]) „Das Erzählen führt andere Menschen, andere Verhältnisse, andere Zeiten und Räume, ja ganz andere Gestalten vor; dennoch sucht der Hörende sein Bild, er sieht es, und niemand kann ihm sagen: Es ist dein Bild“[593])

Middendorf ist es vor allem, der so erzählt, wie Fröbel es wünscht. Um ihn sammelt sich immer wieder still und lauschend die Schar der Kinder. Wenn es regnet, dann erzählt er von den alten Griechen oder liest vor. Lossius' Bilderbibel, Campes Kinder- und Jugendschriften liefern nach dem Spiele im Freien zu Hause willkommenen Stoff, und die Weltgeschichte in Reimen wird oft zu aller Freude wiederholt.[594]) Ritterspiele werden gespielt, und damit verbindet Langethal ganz unmerklich den höheren Sprachunterricht. Schon im Winter 1818 liest er einen Teil des Nibelungenliedes im Urtext, und alle sind begeistert. Auch hier bleibt das Hauptziel ein klares Hochdeutsch. Durch Forderung, Vergleich, durch gegenseitiges Belauschen und Überraschen wird es spielend erreicht.[595]) Es herrscht ein hochdeutscher, fröhlich-freier Plauderton. Langethal singt den Knaben Lützower Lieder und Schillersche Balladen vor und lehrt sie neue Spiele. Die Schillerschen Balladen lenken die Wißbegierde der Knaben auf das Ritterwesen. Es erwacht der Wunsch, an den Abendunterhaltungen etwas davon vorzulesen. Langethal schlägt den „Zauberring“ vor, der damals viel gelesen wurde, und Fröbel schaffte die Dichtung aus Rudolstadt herbei.[596]) Noch bei einem Unterhaltungs- und Spielabend in Dresden am 25. 3. 1849 finden wir im dritten Teil des Planes: „Das Volk steht auf“ und „Lützows Wilde Jagd“.[597])

Wiederholt konnten wir feststellen, daß Fröbel an dem Sprachunterricht und der gesamten Spracherziehung seiner Zeit das Unproduktive, Unschöpferische, Mechanische verwirft, daß er selber einen Sprachunterricht will, der der deutschen Sprache als einer lebenden, ursprünglichen genügt. Bei den Benennungs- und Bezeichnungsübungen, als der einfachsten Form der Sprachübungen, gibt er dem schöpferischen Momente Raum. Diesen

---

[591]) Aus dem Brief an Karl Christoph Friedrich Krause vom 24. 3. 1828, WL., I, S. 120.

[592]) Zimmermann, „Menschenerziehung“, S. 391.

[593]) Zimmermann, „Menschenerziehung“, S. 390.

[594]) Hanschmann, a. a. O. S. 118. Vgl. Zimmermann, „Menschenerziehung“, S. 391.

[595]) Siehe S. 99 f. d. Arb.

[596]) Hanschmann, a. a. O., S. 120.

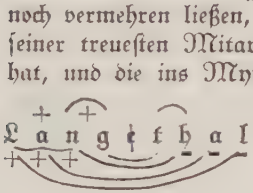
[597]) Archiv Blankenburg, Mappe XIX/23.

weiten Raum gewährt er aber nicht nur in den Anfängen, sondern auch später bei jeder „Entdeckung" in der Natur, draußen wie drinnen. Wenn heute ein Kind etwas mit „Liege" bezeichnet, so dauert es nicht lange, und die Freude der Erwachsenen an diesem Zeichen von Selbsttätigkeit des kindlichen Geistes geht vorüber. Sie erscheint gelegentlich nur noch als wohlwollende Erinnerung an einen Zustand, der überwunden werden muß. Schnell ist dem Kinde klargemacht, daß die „Liege" eine Couch oder eine Chaiselongue ist. Fröbel schon läßt die eigenen Wortprägungen seiner Kinder gelten. Selbst da, wo zum Erstaunen der Bauern von Keilhau und Umgebung die schon längst Namen tragenden Bäche umgetauft werden, weil der bestehende Name den Kindern nichts bedeutet, ihr eigener aber das Wesentliche ihrer Erfahrung und ihres Erlebnisses kundgibt, läßt er die neue Schöpfung bestehen. Aus Schützalquelle wird so ein Moosbach, aus der Remdaer Quelle ein Silberbach, aus der Steigerquelle Schaalbach, aus der Scherbe im Eichsfeld wird Schirme, der Berg Kolm wird zum Kolben, der Steinberg zum Uhuberg. Auch die Menschen werden umbenannt: Ziemer muß sich Zäuner, Hanold Hainold nennen lassen, obwohl sie sich sehr dagegen sträuben.[598]) Eine besondere Vorliebe für Namengebung und Namendeutung ist immer bezeichnend für Fröbel geblieben. Sie reicht sogar weit in die Namenspielerei hinein, wenn sich Fröbel auch dagegen wehrt und solche Feststellungen zurückweist.[599]) Eine Schülerin berichtet, daß er für einen Gegenstand oft vier — fünf deutsche Benennungen hat, um die Lernenden mit dem Reichtum der deutschen Sprache bekannt zu machen. Er will das Sprachgut der Fassungskraft des Schülers entsprechend dargeboten wissen, vor allem dann, wenn es sich um Erarbeitung neuer Vorstellungen handelt. Sein Rat ist, man solle dem Naturgegenstande entweder den ganz örtlichen Namen, oder, wenn der unbekannt ist, den Namen geben, den der Augenblick selbst eingibt. Besser noch sei es, ihn solange, bis man irgendwoher den allgemeingültigen Namen bekommt, einen umschreibenden, wenn auch etwas langen Namen zu verleihen. Seine Betonung der Namengebung hat ihren tieferen Grund. Er hatte gesehen, daß die Mutter das, was das Kind wahrnimmt, nicht im dunklen Gefühl ruhen läßt, sondern daß sie diese Gefühle dem Kinde durch Namengebung gegenständlich und objektiv macht. Nach seiner Ansicht gehört der Name „zur vollkommenen Ausbildung als Person, wie als Charakter, zur Erziehung des Menschen. Auch er eint wieder den Gegensatz unmittelbar und innig einig in sich: denn wie er den Menschen sondert, vereinzelt, so stellt er ihn eben in dieser und durch diese Vereinzelung wieder in die Mitte des großen Lebens, und zunächst Menschen- und Volksganzen. Der Name macht, daß der Mensch, mit Festhaltung seiner Persönlichkeit, sich zu allen und jeden Menschen (und so jeder einzelne Mensch wie alle Menschen sich wieder zu ihm) wenden kann; der Name ist daher zunächst das Vermittelnde

[598]) Hanschmann, a. a. O., S. 117 f.
[599]) Vgl. S. 54 d. Arb.

des Einzelnen mit der Allheit."[600]) „Daher legt die auf eine neue Stufe gelangte deutsche Volks- und National-Bildung so hohes Gewicht auf das Bewußtsein „Deutsch" — „ein Deutscher" — „eine Deutsche" — zu sein. — „Sei ächter Deutscher!" — ist jetzt die Grundforderung in jedem Deutschgeborenen . . .[601])

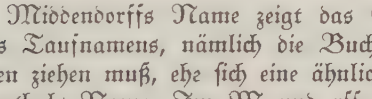
Dazu kommt noch Fröbels überaus lebendiger Spieltrieb als Betätigungsgrund eines naiven und reinen Menschen. Nimmt man hierzu seine mystische und physiognomische Sprachauffassung, so läßt sich manches, das ins Spielerische, ja Schrullige reicht, erklären. Als Beispiele, die sich noch vermehren ließen, seien hier Spiele vorgelegt, die er mit dem Namen seiner treuesten Mitarbeiter Langethal, Middendorff und Barop getrieben hat, und die ins Mystisch-Kabbalistische gehen.



Einsatz L und Schluß l sind einander entgegengesetzt wie + und —.

Auf entgegengesetzt gleiche Weise haben die beiden a so in sich eine Entgegensetzung.

Die Glieder La und al sind sich wieder entgegengesetzt wie L und l. ng und th sind zwei in sich zusammengezogene Wortbilder und so gleich, aber in sich wieder entgegengesetzt wie Laut und Schluß. Ebenso sind die Glieder ang und tha wieder in sich entgegengesetzt gleich, so wie die beiden vollständigen Wortglieder Lang—thal. Der Name trägt also das Bild der Ebenmäßigkeit in sich und kann auch unter dem Schema des Magnetismus oder der Polarität + 0 — angeschaut werden, welches Barop erklären kann.

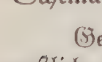


Middendorffs Name zeigt das Eigentümliche, daß man einen Teil seines Taufnamens, nämlich die Buchstaben lm herüber zum Geschlechtsnamen ziehen muß, ehe sich eine ähnliche symmetrische Reihe bildet wie bei Langethals Name. Im M und rff sind sich sehr eigentümlich entgegengesetzt gleich: l und r bezeichnen beide Bewegung, l innere, r äußere Bewegung. mM und ff verhalten sich rein dem vorigen entgegengesetzt. mM ist äußere Mannigfaltigkeit und ff innere Tätigkeit. i und o sind wieder entgegengesetzt gleich, i = Mitte, o = Umkreis. Ebenso sind Mi und or wieder entgegengesetzt gleich. Das erste d in dd ist dem letzten d in nd ent-

[600]) WL., II, S. 344 f. (Geist der entwickelnd-erziehenden Menschenbildung.)
[601]) ibid.

gegengesetzt, hier schließend, dort beginnend, dd und nd sind sich selbst wieder entgegengesetzt, indem dd mit Schluß und nd mit d Laut beginnt. Gleiches gilt von den Gliedern Mid und dor: die haltende und ausgleichende Mitte für diese rhythmische Reihe ist e, der Buchstabe und Ton des Lebens.

So kann auch hier der Name und das angedeutete unter dem Schema der Polarität im allgemeinen angeschaut werden + 0 —, die Zuhilfenehmung eines Teils des Vornamens scheint in Übereinstimmung zu sein mit Beweglichkeit und schwieriger innerer Ausgleichung. Das eigene Innere deutet dies wohl am besten. Leicht macht es uns der Name



B und p sind sich doppelt entgegengesetzte Gleichheit: beides Schlüsse und dazu Lippenschlüsse. Entgegengesetzt: 1. sanfter, scharfer Lippenschluß.
2. B = Einsatzschluß,
p = Endschluß,
a und o Gleichheit: beides Töne;
Entgegengegesetzt: a = Materie,
o = Umkreisform.
r = äußere Bewegung, gleich gehörig zu den Gliedern Bar und rop.
Schema + 0 — sehr einfach.

Gemeinsames dieser Namensanschauung der drei Namen. Jeder ist erstlich notwendig als unter dem Schema des Magnetismus der Polarität angeschaut, zweiteilig durch die Indifferenz = 0 verknüpft, also eigentlich dreiteilig. Jedes der beiden Endglieder in jedem der drei Namen ist aber in sich wieder dreiteilig.

L — a — ng k th — a — l: Im M — i — dd k nd — o — rff
Bar + rop: bei allen drei Namen ist die Mitte oder Indifferenz Bewegung, also Leben: e — e — r.

Die Namen selbst bilden unter sich wieder eine Magnetische oder Polarische Kette, nämlich der erste Name schließt mit — l; der zweite beginnt mit + l. Ebenso sind f und B als Lippen l a u t und Lippen s c h l u ß entgegengesetzt gleiche Glieder. Aber auch eine Zahlenkette oder Reihe, Progression liegt i n ihnen; Barop hat 5, Langethal hat 9, Im Middendorff hat 13 Buchstaben, also das arithmetische Verhältnis 5 : 9 : 13, und zwar ein sogenanntes s t e t i g e s oder stetige Proportion. Aber auch selbst wieder die Endglieder zeigen unter sich eine solche Progression. Ba lr op, jedes Glied zwei; Lang (3) thal hat jedes Glied 4, im Mid — (e) — ndorff jedes 6 Buchstaben, also das arithmetische Verhältnis 2 : 4 : 6, also wieder eine stetige arithmetische Proportion. Und vielleicht entdeckt Ihr selbst, wenn einmal der Faden der Betrachtung gegeben ist, noch mehr. Sagen will ich Euch nur: das was auf umstehender

Seite steht, trat mir mit einem Schlag entgegen, weiß selbst nicht, wie und wodurch, als ich bei Abschrift Eurer Darstellung meiner Eure Namen so in der Reihe sah und schrieb.

Das was auf dieser Seite steht (von „Gemeinsames dieser Namensanschauung der drei Namen" an, der Verfasser) ist mir erst jetzt im Augenblick, als ich davon schrieb, und ich könnte wohl sagen, an derselben Stelle, wo es steht, entgegengetreten.

Euch braucht wohl nicht gesagt zu werden, wie aufs Höchste es töricht wäre, nach solchen Ergebnissen ein Leben zu machen, zu leimen. Aber wenn das Leben als ein organisches Ganze und so als eine große Gesamtheit schon da steht, dann macht, wie bei einem ganz ausgeführten architektonischen Kunstwerke oder wie bei einer sehr gegliederten Pflanze auch die Übereinstimmung und die Gesetzmäßigkeit bis ins kleine hin Freude. Und wenn aus kleinem (kindischen) Spiel große (männliche) Freude kommt, wenn wir vielleicht durch Kleines, Unbedeutendes — Großes und Bedeutendes noch mehr erkennen und beachten lernen, warum sollen wir das Kleine und Unbedeutende dann nicht beachten? Eigen ist es immer. Der Name Her — zog hat keine Lebensmitte, hat auch im zweiten Teil den Buchstaben der Zweiheit, des Zankes, der Zwietracht (z). Da Geschlechtsnamen ganzen Geschlechtern angehören, so darf diese Deutung nicht auf ein ganzes Geschlecht ausgedehnt werden, man könnte sonst auf das schreiendste wehe tun. Vielleicht daß sich die Bedeutung eines solchen Namens in einzelnen Individuen besonders ausbildet. Überhaupt ist das Ganze ein sehr in sich zu haltendes Witzspiel. Anders ist die Deutung der Begriffsnamen, der Abstrakta."[602])

Wie schon angezeigt, muß in Keilhau alles echtdeutsch werden.[603]) Fröbel haßt alle Fremdwörter,[604]) und nicht nur er, der unter Jahns Führung als Lützower Jäger durch Deutschland gezogen war, bekämpft sie, sondern auch der „verdächtige Burschenschafter" Barop und schließlich das ganze Keilhau, das als revolutionäre Hochburg gilt und die Demagogenverfolgung zu spüren bekommt. Die Ablehnung fertiger Namen und die Forderung, den Namen verstehend neu zu schaffen, einer Sache mit dem Namen gleichzeitig in sachlicher wie persönlicher Hinsicht erst Wert und Sinn zu verleihen, führt dazu, die Monatsnamen z. B. auch deutsch zu umschreiben. Es mag sein, daß hierbei Nachwirkungen der französischen

---

[602]) Fröbel in einem Schreiben nach Keilhau vom 14. bis 24. 1. 1832, Archiv Keilhau, Mappe F. Das Namensspiel wurde in seiner ganzen Ausführlichkeit vorgelegt, weil es den Phantasie-Reichtum zeigen kann, ferner seine freischweifende Phantasie, von der früher schon die Rede war (S. 69 u. ö.), offenbart, aber auch, weil es zeigt, wie Fröbel seine Phantasie und ihr manchmal närrisches Spiel der nötigen Kritik und Einschränkung, einer richtigen Einordnung unterzieht..

[603]) Siehe S. 135 ff. d. Arb.

[604]) Hanschmann, a. a. O., S. 416.

Revolution[605]) oder auch des Studiums orientalischer Sprachen zu spüren sind. Wahrscheinlicher aber liegen hier Einflüsse Campescher, Jahnscher und überhaupt Einflüsse zeitgenössischer Übersetzungsbestrebungen vor. Diese haben allerdings wiederum auch Zustrom aus den oben genannten Quellen erhalten. Eine unmittelbare Beeinflussung in dieser Hinsicht läßt sich nicht nachweisen. Doch gerade die deutsche Bewegung[606]) löst Bestrebungen aus, deutsche Monatsnamen einzuführen[607]), nachdem schon Karl der Große nach dem Bericht seines Biographen Einhart versucht hatte, die fremden Namen durch rein deutsche zu ersetzen, und auch im Mittelalter das Bemühen um die Verdeutschung der Monatsnamen nicht geruht hatte.[608])

So nennt Fröbel z. B. den

Januar: Monat des Doppelblicks,
Februar: Monat der Klarheit,
März: Monat des Keimens und Treibens,[609])
April: Monat des prüfenden Wechsels,
Mai: Monat des blühenden Lebens,
Juni: Rosenmonat,
Juli: Lilienmonat,
August: Monat des gereiften und reifenden Lebens.[610])

Wie Fröbel die Monate mit eigenen deutschen Namen benennt, so gibt er auch Festen, die Keilbau feiert, den Sinn des jeweiligen Monats als Leitgedanken. Die Feste, die er anstrebt, sollen Volksfeste sein. Er sagt sich, daß sie es nur werden können, wenn sie in ihrer Totalität echt sind. Zu ihrer Echtheit gehört der Name wie auch all das, was bei diesen Festen gesprochen, gesungen und gespielt wird. Sein Urteil über solch ein Spielfest (auf dem Altenstein) lautet, daß es leicht gewesen wäre, dieses Kinder- und Jugendfest zu einem auch äußerlich allgemeinen Volksfeste zu erheben. Seinem inneren Geiste und seinen Wirkungen auf alle Beteiligten nach sei es im Prinzip eigentlich schon so ein Volksfest gewesen.[611]) Unter Fest versteht Fröbel nicht eine zum Zwecke des lauten „Feierns" versammelte Menge, die sich infolge der besonderen (Fest-)Kleidung und der Darbietungen rednerischer oder musikalischer Art festlich erscheint, sondern für ihn gilt nur wahrhafte innere Festlichkeit. Festlich und feierlich soll die bedeutende und sinnvolle Handlung im Jahreslauf werden. Hervorragende Fest

[605]) Vgl. z. B. die Monatsnamen der französischen Republik: Pluviôse, Ventôse, Germinal, Floréal, Prairial, Messidor, Thermidor, Fructidor, Vendémiaire, Brumaire, Frimaire. Nivôse (Taschenbuch für Familiengeschichtsforschung, Leipzig 1924, S. 156).

[606]) Vgl. S. 12 f.

[607]) (Gudelius, a. a. O., S. 240.

[608]) (Gudelius, a. a. O., S. 239.

[609]) Vgl. die französische Bezeichnung (Germinal (germer = keimen.

[610]) Nach gelegentlichen Bemerkungen Fröbels in Briefen zusammengestellt. Archive Keilhau und Blankenburg. Über die umschreibende Art vgl. S. 136 d. Arb.

[611]) WL., II, S. 558.

punkte, wie Saat und Ernte, in diesem Zeitabschnitt sollen durch symbolische Handlung zu Höhe und Klarheit erhoben werden. Das äußere Wort soll nicht dazu verurteilt sein, feierliche und festliche Stimmung erst zu erregen und heraufzubeschwören, sondern soll das Ganze nur ins klare Bewußtsein heben und gewissermaßen festigen und krönen.

In dieser Hinsicht werden selbst die Landkinder aus den Dörfern der Umgebung Blankenburgs ihrem Interessenkreis entsprechend behandelt. Das Leben des Bauern, Ackerbau, Saat, Pflanzung und Ernte werden mit Blick auf deren höheren Sinn hin bezeichnet, gespielt und durchlebt. Viele Landbewohner kommen am Sonntag, um zuzusehen. Fröbels und seiner Mitarbeiter Fähigkeit, „die kleinen Begegnisse und Tätigkeiten des kindischen Spieles, oft im Augenblicke, in leicht faßliche Reimlein zu bringen und diese mit einfachen, dem kindlichen Gemüt sehr entsprechenden Singweisen zu versehen,“[612]) zeigt sich hierbei besonders erfolgreich.

Das folgende Beispiel möge ein Fest der Aussaat andeuten: Nach betrachtenden Vergleichen der Samen- und Gewächspflanzen wird das Ausstreuen der Samen und das Auspflanzen gemeinsam vorgenommen. Um aber nach der Kenntnis und Erkenntnis auch eine festliche Erhebung des Gemütes zu erreichen und dem Tun mehr feierlichen Aus- und Eindruck zu verleihen, „begleitet die Kindergärtnerin die Bestellung des Gärtchens mit deutenden, erweckenden Liedchen:

Laßt uns in die Gärtchen gehn,
unsre Samen auszusä'n.
Warme Luft das Tal durchzieht,
und es grünet, sprießt und blüht.
usw.

Später, wenn die Samen gekeimt haben und sprießen, wenn die Pflänzchen gedeihen, soll es etwa heißen:

Laßt uns in die Gärtchen gehn,
unsre Pflänzchen dort zu sehn.“[613])

Um Fröbel zu verstehen, muß man auch bei diesem unscheinbaren „Festspiel“ vor allem den Sinn suchen, nicht aber die äußere Handlung, die winzig genug ist, beachten; denn Fröbel gilt nicht „das Leben in seiner äußeren Erscheinung“, sondern der Sinn, mit dem gelebt und besonders das Leben gepflegt wird, genug, der Geist, der im Leben sich kundtut.[614]) Er sieht auch im „kind'schen Spiel den hohen Sinn.“[615]) Hier zeigt sich ebenfalls Fröbels innere Verwandtschaft mit C. Ph. Moritz, in dessen

[612]) WL., II, S. 479 f. (Allgm. Anz. d. Deutschen, Nr. 295 vom 29. 10. 1842). Vgl. auch S. 56 d. Arb.

[613]) WL., II, S. 277.

[614]) Aus einem Brief Fröbels an die Muhme Schmidt, Gera, vom 9. 12. 1840, Archiv Blankenburg, Mappe XIV.

[615]) Titelblatt der „Mutter- und Koselieder“.

„Sprache in psychologischer Rücksicht" es heißt: „In den kleinsten Wörtern der Sprache ruhen oft die erhabensten Begriffe."[616]) Aus diesem Glauben an das Große und Erhabene im Kleinen und Unscheinbaren ist Fröbels Gründlichkeit[617]), die deutsche Gründlichkeit in Person, in sehr hohem Grade zu verstehen. Für Fröbel steht es fest, daß derjenige Deutsche sein Wesen und seine Würde verleugnet, der das Streben seines Geistes nach Gründlichkeit aufgibt.[618])

Bei dieser Gründlichkeit mußte im Unterricht allerdings die Anlernung „materiellen Stoffes" sehr langsam vor sich gehen. Im Andenken daran schreibt Hanschmann,[619]) daß es oft eine furchtbare Gründlichkeit gewesen sei. Man muß aber bedenken, daß oftmals Schüler nach Keilhau kamen, weil sie auf andern, öffentlichen Anstalten zurückgeblieben waren. Ferner muß man in Betracht ziehen, daß manche nur kurze Zeit blieben, daß Eltern wie Schüler auf Keilhau verfielen, weil sie sich einen „Presse"-Erfolg davon versprachen, daß sie hofften, aus Keilhau gingen (weil so eine Anstalt es doch „nötig" hätte) Schüler fort, die bis zum Bersten mit dem nötigen Examenswissen angefüllt wären. Hiernach ist die Ansicht dieser Enttäuschten zu beurteilen, die meinten, daß man in Keilhau nichts lerne.[620]) Selbst Middendorf und Langethal[621]) sind der Überzeugung, daß ein Schüler, der zwei Jahre auf der Anstalt war, „kaum die Grundsteine des Unterrichts" gelegt habe. Aber Fröbel hat die Gewißheit, daß der Zögling, der vor Besuch eines Gymnasiums erst eine seiner Anstalten besucht hat,[622]) (wenn er auch wirklich einige Jahre später als die anderen Schüler zur Erlernung des Griechischen und Lateinischen komme,) durch seine allseitige Geistesgrundbildung, durch seine gestärkte sittliche Kraft und den Reichtum seiner muttersprachlichen Kenntnisse in der Lage ist, die alten Sprachen daraufhin mit geringerer Mühe, mit größerer Einsicht, Schnelligkeit und Freude zu erlernen.[623]) Die Tatsache der Verspätung im Erlernen der klassischen Sprachen beunruhigt Fröbel keineswegs. Nicht als Ziel der Schule, sondern als Grundlage, auf der die speziellen Unterrichtsgegenstände und -fächer erstehen und leben können, ist seine allseitige Bildung gedacht. Erst außerhalb Fröbelscher Bestrebungen wird aus seiner grundlegenden allseitigen Bildung die „allgemeine Bildung", ein Ziel und Streitobjekt. Es ist verständlich, daß man mit einem Schüler, der erst spät

[616]) Magazin zur Erläuterungsseelenkunde, herausgegeben von Carl Philipp Moritz, Berlin 1783, 1. Band, 3. Stück, S. 125. Fröbel soll es gekannt haben. Vgl. Zimmermann, „Menschenerziehung", S. 460, Anm. 20.

[617]) Vgl. S. 128 ff. d. Arb. (Die Beschreibung der Schere).

[618]) Fröbel nach Halfter, Werdegang . . . . . S. 569.

[619]) a. a. O., S. 123.

[620]) ibid.

[621]) ibid.

[622]) Im Plan für Helba spricht er es z. B. aus.

[623]) Klostermann, a. a. O., S. 114 f. (Plan für . . . . Helba).

zu alten Sprachen gelangt, nicht in der üblichen Weise (mensa, mensae zu deklinieren) beginnen kann, die Sprache zu betreiben. Fröbel selbst hat sich dagegen gewehrt und nach der sprach- wie menschgemäßen Lernweise gesucht. Er hat sie als Methode nicht fertig ausgebaut, sondern nur im Prinzip begonnen, und es bleibt sein Verdienst, gerade der Erwachsenen-Bildung, für welche diese Art der Spracherlernung die einzig gemäße ist, die Wege gewiesen zu haben.[624]) Wenn jedoch ein Schüler lange genug in Keilhau Sprachunterricht erhalten und Spracherziehung genossen hat, ist er und bleibt er des Lobes voll. So berichtet Carl Fröbel, daß er auf Grund der in Keilhau erkannten und und ihm dort in Fleisch und Blut übergegangenen Sprach-Geist-Gesetze stets lebhaften Anstoß „an unechten Sprachbildungen" nehmen mußte. Der äußere Sprachbau, der von den meisten Menschen in der eigenen Muttersprache gewohnheitsmäßig erworben, in fremden Sprachen in der Regel gedächtnismäßig und darum auch gedankenlos angenommen wird, muß sich vonseiten der kleinen Keilhauer eine scharfe Kritik gefallen lassen. Lebendig und folgerichtig erfassen sie zuerst und zuletzt den inneren Bau der Sprache. Sie wird und bleibt ihnen Trägerin des bewußt gewordenen Geschehens.[625]) Carl Fröbel berichtet, daß der Sprachunterricht, den er bei seinem Onkel erlebt hat, mächtige Wirkung auf ihn gehabt habe.[626]) Nach allen Seiten haben sich ihm Blicke in die Welt geöffnet.

Die Bedeutung der Wortarten schöpft er z. B. aus, indem er die Gegenstände und ihre Verhältnisse buchstäblich „befassen", sinnlich „begreifen" und „behandeln" läßt.[627]) Carl Fröbel beschreibt den Sprachlehreunterricht seines Onkels.[628]) Danach fängt Fröbel an: „Blickt um euch her und sagt, was ihr bemerkt oder wahrnehmt!"

Tisch, Stuhl, Fenster, Türe, Buch, Knabe . . .

„Schreibt das nieder!"

Fröbels Gesicht ist lebhaft, er versteht es, die Spannung und Erwartung auf das, was sie aus solchen gewöhnlichen Dingen lernen könnten, in seinen Schülern zu wecken. Er fragt: „Was bedeuten alle diese Wörter, die ihr geschrieben habt?" Erst folgt langes Schweigen, dann versuchen die Schüler, den Oberbegriff zu finden; sie kommen aber damit nicht zu Ende. Nachdem sie sich lange genug bemüht haben, hilft Fröbel ihnen. „Alle diese Worte bedeuten äußere Gegenstände oder Außendinge. Sprecht es nach — schreibt es!" Das Wort „Gegenstand" ist ihnen unbekannt,

---

624) Vgl. S. 5 ff.

625) Klostermann, a. a. O., S. 133 f.

626) Hanschmann, a. a. O., S. 127.

627) Halfter, Werdegang . . . . . S. 548 f.

628) Erinnerungen an Friedrich Fröbel, Kindergarten, Jahrgang 1872 (Hanschmann, a. a. O., S. 124 f.).

„Außending" noch mehr. „Gegenstand ist etwas, was dir gegenüber oder entgegen steht. Außending, ein Ding? — ? — außer uns."

2. Sagt, was für Außendinge ihr irgendwo wahrgenommen habt und die ihr euch jetzt vorstellt, ohne sie wahrzunehmen! — Schreibt sie nieder!"

„Was bedeuten alle diese Wörter?"

Sie finden nicht das aufschlußreiche und klärende Wort für etwas, was sie ahnen. Aber sie sind auf dem Wege danach, und Fröbel hilft ihnen wieder: „Alle diese Worte bedeuten wahrnehmbare Gegenstände!"

Nun entwickelt er weiter: „Ein wahrnehmbarer Gegenstand, den wir aber nicht wahrnehmen, dessen wir uns erinnern, den wir uns in uns vorstellen, ist eine Vorstellung des Gegenstandes. Eine solche Vorstellung ist ein Ding in uns, ein Innending. Es gibt Vorstellungen von Dingen, die wir wahrgenommen haben, auch von solchen, die nie wahrgenommen worden sind und nicht wahrgenommen werden können."

Wovon im Einzelnen gesprochen worden ist, weiß Carl Fröbel nicht mehr; nur daran erinnert er sich noch, daß mit der Hinführung zu Innendingen und Vorstellungen der Aufmerksamkeit der Schüler eine ganz andere Richtung gegeben worden ist. Allem Anschein nach handelt es sich um eine Weckung und Pflege der Phantasie.[629])

Weiter werden die verschiedenen Wahrnehmungsweisen verschiedener Dinge besprochen. Die Schüler erfahren, wie man Luft, Zucker, Duft, Gewitter, Glas, Eis, lebende, tote und ausgestopfte Tiere, den Puls, musikalische Instrumente usw. warhnehmen kann. Sie erleben ferner, daß man das Leben eines Tieres weder sehen, hören, schmecken, riechen, noch fühlen kann.

Die besprochenen Gegenstände werden niedergeschrieben, und nach einigen Stunden werden diese Außendinge gemäß den Merkmalen ihrer Zusammengehörigkeit, Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit zusammengestellt. Oberbegriffe wie Tier, Pflanze, Stein, Mensch, Gerät, Werkzeug, Gebäude, Material, Stoffart usw. werden gefunden, neu mit Inhalt erfüllt und gefestigt. Das Ergebnis der obersten Einteilung lautet: „Alle Außendinge sind entweder Kunstprodukte oder Naturprodukte, oder Teile derselben, oder Zusammensetzungen, oder Mischungen derselben."[630])

Von den Außendingen und ihrer Ordnung werden die Schüler zu den Eigenschaften geführt. Auch sie werden schriftlich gesammelt. Als Aufgaben gibt es dann, entweder alle möglichen Eigenschaften eines Dinges

[629]) Hanschmann, a. a. O., S. 125.

[630]) Vgl. hierzu die Wortlisten in: Broder Christiansen, Kunst des Schreibens. Eine Prosa-Schule in Briefen, S. 179 ff.

oder alle Dinge mit gleicher Eigenschaft niederzuschreiben. Dabei dürfen auch Verben benutzt werden, z. B. die Sonne ist hell, glänzt, leuchtet, wärmt usw. Diese Arbeit wird aber nicht bis zum Überdruß getrieben.[631]) Nach der Unterscheidung allgemein qualitativer und „verbaler" Eigenschaften[632]) folgt die nach räumlichen (lang, breit, rund, hohl) und zeitlichen (hell, dunkel, hart, weich, heiß, kalt, tönend, still, ruhig, riechend, schmeckend, schmackhaft usw.) Gesichtspunkten. Die Unterordnung der letztgenannten Eigenschaften unter den Gesichtspunkt der Zeitlichkeit ergibt sich aus ihrer Veränderlichkeit in der Zeit. Danach werden die Eigenschaften nach ihrer Wesenhaftigkeit geordnet, in wesentliche und unwesentliche geschieden. Schließlich betrachtet man sie noch unter dem Gesichtspunkt der Notwendigkeit und Zufälligkeit. Diese vielseitigen Betrachtungen und Entwicklungen regen die Schüler so zum Nachdenken an, daß sie sich innerhalb wie auch außerhalb der Unterrichtsstunden gegenseitig schwierigste Fragen stellen und ernsthaft darüber verhandeln.

Es folgen die Tätigkeiten. Sie werden in Verbindung mit Dingen genannt und aufgeschrieben. Fröbel fragt:

„Üben alle Außendinge Tätigkeiten aus?"

Nein, die toten und leblosen Dinge nicht, wie dieses bleierne Tintenfaß.

„So?! — Lege deine Hand her! — Was drückt jetzt auf deine Hand? Also, was tut das Tintenfaß? — Und wenn deine Hand nicht darunter ist, worauf drückt es?

Alle Dinge um uns drücken, manche nach oben, daher steigen sie in der Luft oder im Wasser in die Höhe. — Hier ist ein Würfel aus Holz, und hier drücke ich Sand in ein Kästchen, kehre es um und hebe es ab. Das Holz bewahrt die Form, der Sand zerfällt. Was tut das Holz des Würfels; und der Sand nicht?"

Es hält zusammen.

„Es widersteht dem Zug der Schwere durch sein Zusammenhalten. Auch die Luft widersteht diesem Zug, obgleich auf andere Weise."

Auch diese Untersuchung wird nicht weiter fortgesetzt, als nötig scheint, um zum Bewußtsein zu bringen, daß unter gewissen Bedingungen von jedem Körper und Körperteilchen ohne Unterlaß anziehende und abstoßende

---

[631]) Vgl. dagegen die Behauptung Hanschmanns, a. a. O., S. 123 (S. 142 dieser Arbeit).

[632]) Hier erweist sich der Sprachphysiognomiker Fröbel als Vertreter des konkreten Einheitstypus (Vgl. S. 34). Der konkrete Einheitstyp hebt die in der Physiognomik geringe Geschiedenheit der einzelnen Wortarten fast bis zur kategorialen Identität auf (Werner, Grundfragen . . . . . S. 198), alle Wörter haben für ihn dynamisch-verbalen Zug (Werner, Sprache als Ausdruck, Bericht vom XII. Kongreß der deutschen Gesellschaft für Psychologie, S. 202, und Werner, Grundfragen . . . . . S. 47 ff.).

Kräfte ausgehen. Diese Kräfte werden lebendige Kräfte genannt. Die Wirkung der Dinge aufeinander wie auf die menschlichen Sinne wird untersucht und festgestellt.[633])

Die wesentlichen Tätigkeiten der Pflanzen, Tiere und Menschen zählt man auf; da sie alle in allen Zeiten geschehen können, nennt man sie Zeitwörter. Die Biegung des Dingwortes wird nicht für sich, sondern in Sätzen geübt. Gleich an die Bildung der verschiedenen „Fälle" schließt man Übungen mit Verhältniswörtern an. Man nennt sie Vorwörter und teilt sie nach Raum, Zeit und Art ein, wie es auch im gegenwärtigen Unterricht noch getan wird. Erst wenn die Schüler die verschiedenen Wortarten richtig zu gebrauchen und die Grundverhältnisse der Existenz sprachlich darzustellen genügend gelernt haben, geht Fröbel zur Formenlehre selber über, und jetzt werden auch lateinische Bezeichnungen angewandt. Bis zu diesem Punkt lehrt Fröbel selbst die Sprachlehre. Middendorf führt den deutschen Sprachunterricht fort, und Langethal unterrichtet im Griechischen und Lateinischen.[634])

Mit diesem Abriß erhalten wir auch gleichsam einen Überblick über Fröbels Sprachunterricht, und damit ist eine Zusammenfassung für diesen Zweig der Spracherziehung gegeben. Auffällig bleibt es, daß Fröbel den Sprachunterricht in dem Augenblick in andere Hände gibt, wo er in abstrakte und mechanische Übung übergeht. Er selber erteilt ihn nur so lange, wie er in den lebensvollen Sinnzusammenhang eingebunden bleiben darf. Er kann nur an einer philosophischen Sprachlehre Interesse finden. Doch vermeidet er es, zu philosophisch zu werden. Diese Beschränkung lobt der eine[635]) an seinem Sprachunterricht, während es ein anderer[636]) bedauerlich findet, daß Fröbel von seiner Sprachlehre aus nicht direkt in die Logik und Metaphysik vorgestoßen sei. Dieser letzte hat ihn nicht verstanden. Sprachphysiognomiker, der Fröbel ist, kann er nicht den Weg logisch abstrahierender Begriffsbildung zu Ende gehen.

C. Zusammenfassung.

Wir haben gesehen, wie Fröbels Sprachtheorie und -praxis unlöslich mit seiner Erziehungsidee verbunden ist. Diese Erziehungsidee ist metaphysischer Herkunft und hat totale Geltung in der irdischen Realität. Fröbels ganzes Leben war ein Leben der Erziehung. Seine Erziehungsbestrebungen an anderen stammen zwar letzten Endes aus der Idealität und zielen

[633]) Hanschmann, a. a. O., S. 126.

[634]) Fadrus, a. a. O., S. 509 (Heft 10, Oktober 1932).

[635]) Halfter, Werdegang . . . . . S. 548 f.

[636]) Siehe Hanschmann, a. a. O., S. 127, Klostermann a. a. O., S. 133 f.

wieder dorthin, sind aber alle durch das Prisma eigener Erfahrung gegangen. Darum wurde seine persönliche sprachliche Entwicklung aufgezeigt. Nicht nur sein eigenes Leben und das des Menschen überhaupt sieht er als Erziehungseinrichtung Gottes an, sondern die ganze Welt erscheint ihm als ein Erziehungsgebilde. Die Erziehung vollbringt Gott durch Offenbarung. So sind Mensch und Natur Offenbarungen Gottes. Beide miteinander entwickeln das Wesen ihres Schöpfers. Wenn auch seine Kraft in allen beiden wirkt, so ist der Mensch doch der offensichtlich aktivere. Wesentlich unterscheidet er sich von der Natur dadurch, daß er die Aufgabe hat, sein Wesen, d. h. sich selbst *mit Bewußtsein* auszubilden. Diese Ausbildung kann nur organisch-entwickelnd richtig geschehen, und Aufgabe des Pädagogen ist es, die Entwicklung zu führen. Um führen zu dürfen, muß er die Gesetze der Wesensentwicklung kennen. Diese Entwicklungsgesetze sind dreifach: sie wirken im Menschen, in der Natur und im Verhältnis des Menschen zur Natur. Das Verhältnis ist beiderseits dynamisch und wirkt im Menschen erziehend. Es wird durch die Sprache bewußt gemacht. In der Sprachbildung geschieht eine klärende und erziehende Übersetzung der „Sachoffenbarung Gottes" in das menschliche Bewußtsein, die „Einbildung des Unendlichen in das Endliche". Darstellung durch Spiel und Sprache ist Fröbel Beweis dieses Aktes. Jede Ausdrucksgestaltung gilt ihm als Darstellung. Im Spiel erfolgt die Entwicklung des ganzen Menschen am reinsten, frei und doch gesetzmäßig; in ihm hat der menschliche Geist die meisten und besten Entfaltungs- und Kräftigungsmöglichkeiten. Durch die Sprache wird der hohe Sinn allen Spielens gefaßt, vor den Blick geholt und darstellend mitgeteilt. Sprachlicher Ausdruck und sprachliche Darstellung sind deshalb mit jedem Spiel irgendwie verbunden. Damit vollzieht sich zugleich Werkgestaltung und Wesensformung. Wesensformung ist die unaufhörliche Aufgabe des Menschen. Die Dauer dieses Formungsprozesses ist abhängig von der Selbsterziehung, in der der Zögling entwickelnd zu führen ist. Die Stufe der Selbsterziehung erreicht der Mensch nur durch Selbsttätigkeit. Darum ist die Selbsttätigkeit ein wesentliches Moment in Fröbels Erziehungsbegriff. Sie gehört mit zum Erziehungsziel wie Spiel und Darstellung. Die sprachlichen Ergebnisse (Werke) des selbsttätigen Zöglings werden ihrer Beweis- und Kontrollkraft wegen und als Freudequell geschätzt. Sie sind aber eigentlich nur „Stationen" auf dem Erziehwege, Mittel und Zweck der Ausdrucksgestaltung zugleich. Die Sprache ist für Fröbel Organon zur Welterfahrung und zum „Innewerden" des Lebens. Echtheit und damit Lebensfülle sind ihm die Voraussetzungen zur Vollendung der Aufgabe. Zur Echtheit im Sprachgebrauch will er seine Schüler führen und den Lebensquell der Sprache will er ihnen erschließen, indem er die Sprache selber mit den jungen Menschen in lebendiger und sinnvoller Wechselwirkung entwickelt. Da nur der selbsttätige Geist wahrhaft echte Sprachbildung vollbringen kann, betrachtet er es als seine wichtigste Aufgabe, die Kinder frühe zum Nachdenken zu erziehen. Er pflegt deshalb auch in seinen Erziehungsstätten einen „frischen, lebenskräftigen, freien und

doch geregelten Geist“[1]) in und außerhalb der eigentlichen Lehrstunden. Die gesprochene Sprache herrscht vor. Ausgang ist die Mundart, Ziel die deutsche Hochsprache. Es walten Gründlichkeit, lebensvolle Mitteilung und entwicklungsgemäße Anforderungen von Seiten der Lehrenden, klares Auffassen, Verstehen und sicheres Aneignen von Seiten der Schüler. „Keine Nachbeterei, kein äußerlicher Firnis, der oft für Momente täuschend — immer Stumpfheit und Beschränkung übergleist, kein unverstandenes, unverdautes Wissen, das sich selbst nicht Rechenschaft zu geben vermag und daher wie Spreu vor dem Winde am Hauch ernster Prüfung verfliegt, lenkt hier die Knaben von dem rechten Weg zur wahren Bildung auf Irr- und Nebenwege ab, sondern eine freie, selbsttätige Entwicklung des Geistes sowie des Gemüts, ein stufenweises Fortschreiten im Gebiet der Wissenschaft, wo jeder in dem, was er sich bereits angeeignet hat, *ganz* und mit der klarsten Besonnenheit zuhause ist; ein Wecken der intensiven Kraft, das Licht in ihr Inneres verbreitet, macht sie mit dem hohen Zweck ihres Strebens, *sittlicher Veredelung*, bekannt, sowie mit ihren eigenen Fähigkeiten, ohne daß das Blümchen Wunderhold in ihrem Busen verletzt werde“.[2]) Um der organischen Sprach- wie Menschenentwicklung willen verzichtet Fröbel bei der schulorganisatorischen Aufteilung des Spracherziehungsganzen auf die starre Einteilung nach Altersklassen, sondern wählt nur den jeweiligen Entwicklungsgrad des Lernenden für die Zuteilung sprachlicher Aufgaben. Er hat kein System für die Spracherziehung fertiggestellt. Den Sprachunterricht selber hat er nur in den Grundklassen gegeben. Für diese und besonders für das frühkindliche Alter hat er spracherziehende Gaben gefunden. Sie haben prinzipielle Bedeutung, und ihr Prinzip gilt auch für höhere Altersstufen. Die früheste Kindheit, als die folgereichste Zeit, schien ihm am bedürftigsten. Ihr hat er sich desbalb ganz besonders gewidmet. Für die höheren Altersstufen blieb es bei Absichten und Andeutungen.

Die sogenannten Kenntnisse und Fertigkeiten kommen bei Fröbels Erziehungsweise oft zu kurz. Zumindest erscheinen sie kaum auffällig. Aber die richtunggebende und wirkungsvolle Kraft seiner Erziehungsart ist nicht zu verkennen. Sie wird von seinen Zöglingen selber wie auch von Außenstehenden sogar gerühmt.[3]) Hier und da werden auch die Ergebnisse seiner Sprach-, Unterrichts- und Erziehungsweise amtlich als „sehr gut“ bezeichnet.[4]) Durch jede andere Erziehungsweise, so urteilt Fröbels Zeitgenosse Adolf Diesterweg, könnten reflektierende Schwätzer gezüchtet werden, nur

[1]) Aus der „Isis“ (Oken), 7. Heft, 1825, abgedruckt bei WL., I, S. 27. Siehe auch Fadrus, a. a. O., S. 358.

[2]) Klostermann, a. a. O., S. 195 f.

[3]) WL., I, S. 122.

[4]) So z. B. in einem Gutachten vom 7. 3. 1832, das sich im Archiv der Kantone der Schweiz befindet (Halfter, Werdegang . . . . . S. 678).

nicht durch diejenige Fröbels. Er gründet alle sprachliche Darstellung auf unmittelbare Anschauung, auf Erfahrung durch Selbsttätigkeit im Denken wie im Tun und läßt seine Schüler kein Wort gebrauchen ohne realen Gehalt.[5]) „Was sie wissen, ist keine formlose Masse, sondern hat Gestalt und Leben und wird aufs Leben sogleich, wenn irgendmöglich, angewandt; jeder ist, sozusagen, in sich selber zu Hause; von einem gedankenlosen Nachsprechen von unklarem Wissen haben die großen und kleinen keinen Begriff; was sie aussagen, haben sie innerlich angeschaut und geht wie eine innere Notwendigkeit aus ihnen hervor mit einer Festigkeit und Entschiedenheit, welche selbst durch Einreden des Lehrers nicht wankend wird, bis sie sich selbst die Überzeugung gegeben haben, daß sie im Irrtume sind. Gedacht muß alles sein; wobei sie sich nichts denken können, das nehmen sie nicht auf . . ."[6]) J. H. Fichte stellt Fröbel wohl das beste Zeugnis aus. Er bringt, soweit wir das beurteilen können, die gesamte Meinung der „deutschen Bewegung" seiner Zeit zum Ausdruck. Es lautet: „Nach diesen Prämissen können wir kaum der Überschätzung bezichtigt werden, wenn wir in Fröbels Lehre den einzig richtigen Ausgangspunkt für die Nationalerziehung der Gegenwart finden."[7])

Natürlich fehlen in der deutschen Spracherziehung Friedrich Fröbels Übertreibungen und andere abzulehnende Randerscheinungen nicht. Seine physiognomische Sprachauffassung mag im Kern richtig sein. Sie war ihm in ihrem Wesen nicht ganz klar, und seine Versuche zu einer physiognomischen Grammatik sind zumindest problematisch. Seine sehr weit ins Spielerische und Mystisch-Kabbalistische reichende Wort-Symbol-Ausdeutungen sind auf jeden Fall zu verwerfen. Zu einem Teil sind sie auf sein Autodidaktentum und auf eine Mode seiner Zeit zurückzuführen, zum andern Teil sind sie Produkte seiner Sehnsucht aus Verkanntsein und Einsamkeit. Sein Grübler- und Phantastentum hat ihn manchmal dazu verführt, etwas sehen zu wollen, wo andere nichts zu erkennen vermögen. Seine freischaffende Phantasie hat ihn Einsichten und Vorstellungen entwickeln lassen, die andere, andersgeartete Menschen, nicht haben konnten, und was er kleinen Kindern manchmal an Einsichten zumutet, überschreitet die Grenzen des Begreifens mancher Erwachsener. Aber so sehr ihn seine Phantasie gelegentlich zu Übertreibungen verführte, so segensreich war sie dagegen bei der eigentlich sprachschöpferischen Tätigkeit und Anregung, bei der Übersetzung von Sachverhältnissen in Sprachverhältnisse. Selbst die tote Grammatik mit ihren Regeln wurde seinen Zöglingen durch ihn lebendig, und die Sachwelt (Natur) Gottes wurde ihnen durch die Art, wie Fröbel Sprache lehrt und gelehrt wissen wollte, zur wirklichen Offenbarungswelt. Geschichte, Naturbetrachtung, Singen usw. gründete er auf das allgemeine Verhältnis

---

[5]) Diesterweg, Jahrbuch 1853, S. 248 f.

[6]) WL., I, S. 30 f., Hanschmann, a. a. O., S. 138 (Urteil des Generalsuperintendenten Zeh).

[7]) Fichte, Die Aufgaben der Nationalerziehung der Gegenwart mit Bezug auf Friedrich Fröbels Erziehungssystem, Berlin 1870, S. 47.

zwischen Person, Wort und Sache. Er entwickelte nicht, wie seine Zeit (seit dem Humanismus) sonst die Sprache aus der Literatur, sondern Literatur, Geschichte usw. aus der sprachschöpferischen Tätigkeit des bewußtwerdenden und seine Welt-Anschauung bildenden Menschen. Trotzdem verlief sich seine Erziehung nicht in übertriebenen Individualismus. Seine Spracherziehung war zugleich eine Gemeinschaftserziehung, eine Erziehung durch und für die Gemeinschaft. Das ist das Wesentliche und Wichtigste. Daß er dabei seinen Schülern besonders ihre deutsche Sprachheimat erschloß und sie so in ihrer deutschen Muttersprache beheimatete, war ihm bei seiner organisch-entwickelnden Erziehweise und bei seiner Liebe zu „Vaterland und Muttersprache" eine Selbstverständlichkeit. Er hat in seinem natürlichen Gefühl für Jugend und ihre Erziehung nicht nur Einzelheiten richtig geahnt, sondern hat das Ganze und das Wesentliche besessen.[8]) Das Wesentliche zu erreichen, hatte sich Fröbel zur Lebensaufgabe gemacht. Sie zu erfüllen gelang ihm nur, weil seine Grundhaltung aus dem Erlebnis des „Menschen unmittelbar in sich" stammte und von peripheren Zeitforderungen nicht wesentlich erschüttert werden konnte.

[8]) Spranger, a. a. O., S. 98.

Benutzte Literatur.

A. Fröbels Schriften:

1. Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften, herausgegeben von Wichard Lange. Berlin 1862/63. 3 Bände. (Bezeichnet mit WL. I, WL. II, WL. III.)

2. Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau; dargestellt von dem Stifter, Begründer und Vorsteher derselben, Friedrich Wilhelm Augusst Fröbel. Originalausgabe im Archiv Keilhau bei Rudolstadt.

3. Die Menschenerziehung, usw., herausgegeben und eingeleitet von Hans Zimmermann, Leipzig 1926. (Zimmermann: Menschenerziehung.)

4. Die Mutter- und Koselieder. Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kindheitslebens. Ein Familienbuch von Friedrich Fröbel. Neue Ausgabe mit einem Anhang von 12 Liedern mit Klavierbegleitung von Friedrich Seidel. 3. Auflage. Wien und Leipzig 1883.

5. Das Vermächtnis Friedrich Fröbels an unsere Zeit. Zwei Briefe vom Jahre 1832. Zum ersten Male herausgegeben und mit einer Hinführung zu Fröbel als Vorwort versehen von Fritz Halfter. Leipzig 1926.

6. Erneuung des Lebens. Herausgegeben von Elfriede Strnad. Leipzig 1933.

7. Friedrich Fröbels Brief an die Frauen in Keilhau. Herausgegeben von Bruno Gumlich. Weimar 1935.

8. Friedrich Fröbel und die Muhme Schmidt. Ein Briefwechsel aus der Mitte des vorigen Jahrhunderts nach zum Teil vergriffenem, zum größten Teil bisher ungedrucktem Material zusammengestellt und in Auswahl herausgegeben von Conradine Lück. Leipzig 1929. (Brief an die Muhme Schmidt.)

9. Friedrich Fröbels Werdegang und sein Wirken als Knabenerzieher. Aus autobiographischen Aufzeichnungen und Berichten von Zeitgenossen zusammengestellt von Helene L. Klostermann. Leipzig 1927. (Enthält als erstes Stück den großen Briefentwurf an den Herzog von Meiningen, deshalb zum Unterschiede von Halfters „Werdegang eines Menschheiterziehers" mit „Klostermann, Herzogbrief" bezeichnet.)

10. Zeitschriften, Zeitungen, ungedruckte Briefe und sonstiger handschriftlicher Nachlaß in den Archiven zu Keilhau bei Rudolstadt und Bad Blankenburg, Thüringen.

11. Fröbels Theorie des Spiels I und II (Einleitung von Elisabeth Blochmann). Langensalza o. J.

B. Literatur über Fröbel:

12. R. Benfey, Erinnerungen an Friedrich Fröbel, Coethen 1880.
13. Richard Bitterling, Der Berliner Fröbelnachlaß. Nebst einem Überblick über die Geschichte des Gesamtnachlasses. Zs. f. Gesch. d. Erz. und d. Unterr. 1. Jg., 3. Heft, Berlin 1911.
14. Adolf Diesterweg, Friedrich Fröbel. Päd. Jahrbücher 1853, 1854 und 1855.
15. Rudolf Eucken, Friedrich Fröbel als ein Vorkämpfer innerer Kultur. Ges. Aufsätze zu Philosophie und Lebensanschauung. Leipzig 1903.
16. Viktor Fadrus, Friedrich Fröbel im Wandel der pädagogischen Forschung. Schulreform XI. Jg. 1932.
17. J. H. Fichte, Die nächsten Aufgaben der Nationalerziehung der Gegenwart mit Bezug auf Friedrich Fröbels Erziehungssystem. Berlin 1870.
18. Julius Fröbel, Ein Lebenslauf. Aufzeichnungen, Erinnerungen und Bekenntnisse. Stuttgart 1890.
19. Führer durch das Friedrich-Fröbel-Museum in Bad Blankenburg, Thüringer Wald. Blankenburg 1928.
20. Hermann Goldammer, Handbuch der Fröbelschen Erziehungsmethode, Spielgaben und Beschäftigungen. Berlin 1879. 4 Bände.
21. Berthold Götz, Fröbel und Eucken. Verstehen und Bilden. Erster Jg. Heft 9 und 10. 1926.
22. Otto Götze, Friedrich Fröbels Bedeutung für den heimat- und erdkundlichen Unterricht. Päd. Mag. Heft 884. Langensalza 1922.
23. Otto Götze, Friedrich Fröbels Stellung zur Heimatkunde. Dargestellt auf Grund seines Lebens und seiner Schriften. Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik. 2. Jg. 1919. Osterwieck (Harz).
24. Otto Götze, Adolf Diesterweg und Friedrich Fröbel. Päd. Mag. Heft 862. 1921.
25. Friedrich Halfter, Friedrich Fröbel. Der Werdegang eines Menschheit erziehers. Halle (Saale) 1931.
26. Friedrich Halfter, Der junge Fröbel. Beiträge zur inneren Entwicklung Friedrich Fröbels 1782 bis 1811. Päd. Mag. Heft 1287. Langensalza 1930.
27. Bruno Hanschmann, Friedrich Fröbel. Die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben. Eisenach 1874.
28. Hecker-Muchow, Friedrich Fröbel und Maria Montessori. Leipzig 1927.
29. Wichard Lange, Zum Verständnisse Friedrich Fröbels. 2 Beiträge. Hamburg (Hoffmann und Campe) 1850 (W. Zum Verständnisse . . . .).
30. Wichard Lange, Knospen, Blüten und Früchte erzieherischen Strebens. Päd. Anregungen. S. 40: Diesterweg und Fröbel. Hamburg (Hoffmann und Campe) 1860.
31. Hermann Nohl, Fröbel und die Gegenwart. Päd. Aufsätze. Langensalza 1929, 2. Auflage.
32. Johannes Prüfer, Die pädagogischen Bestrebungen Friedrich Fröbels in den Jahren 1836 bis 1842. Diss. Leipzig 1909.
33. Johannes Prüfer, Friedrich Fröbel, der Romantiker unter den deutschen Pädagogen. Illustr. Zeitung Leipzig vom 16. 6. 1927. Nr. 4292. 168. Bd.
34. Johannes Prüfer, Friedrich Fröbel. Sein Leben und Schaffen. Leipzig-Berlin 1927.

35. Johannes Prüfer, Vorläufer Fröbels. Päd. Mag. Heft 461. Langensalza.
36. Nicolae Regmann, Friedrich Fröbels Geistesart und Philosophie. Diss. Jena 1907.
37. Gustav Rönsch, Friedrich Fröbel. Greßlers Klassiker der Pädagogik. Bd. XXIX und XXX. Langensalza 1912.
38. Gustav Rönsch, Fröbels begründende Gedanken zu seiner Idee der Volkserziehung. Zs. für Gesch. d. Erz. und d. Unterr. 23. Jg.
39. Johannes Schulz, Die philosophische Grundlage der Pädagogik Friedrich Fröbels. Diss. Leipzig 1905.
40. Eduard Spranger, Was bleibt von Fröbel? Sonderabdruck der Zs. Der Kindergarten. 59. Jg. Leipzig 1918.
41. Reinhard Stiebitz, Friedrich Fröbels Beziehungen zu Pestalozzi in den Jahren 1805—1810 und ihre Wirkungen auf seine Pädagogik. Leipzig 1913.
42. Hermann Stöcker, Das Problem der Gemeinschaft bei Friedrich Fröbel. Diss. Halle/Saale 1936.
43. Zs. Film und Bild in Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Nr. 10, 1937.
44. Zs. Reichszeitung der deutschen Erzieher. Nr. 2/1936.

C. Weitere Literatur:

45. Ernst Moritz Arndt, Germanien und Europa. Altona 1803.
46. Ernst Moritz Arndt, Fragmente über Menschenbildung. 1. und 2. Bd. Altona 1805.
47. Gisela Becker, Die sprachphilosophischen Anschauungen Schellings. Schriftliche Hausarbeit zum Staatsexamen. Halle 1926.
48. Bericht vom XII. Kongreß der deutschen Gesellschaft für Psychologie. 1931.
49. August Ferdinand Bernhardi, Sprachlehre. Berlin 1801.
50. August Ferdinand Bernhardi, Anfangsgründe der Sprachwissenschaft. Berlin 1805.
51. Jacob Böhmes Schriften. Herausgegeben von Hans Kayser. Leipzig 1923.
52. Karl Bühler, Sprachtheorie. Jena 1934.
53. Campe, Wörterbuch der Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke. 1801.
54. Ernst Cassirer, Philosophie der symbolischen Formen. Berlin 1923—29.
55. Broder Christiansen, Die Kunst des Schreibens. Eine Prosa-Schule in Briefen. Buchenbach in Baden o. J. 7. Auflage.
56. Friedrich Delekat, Johann Heinrich Pestalozzi. Leipzig 1926.
57. Eisler, Wörterbuch der philosophischen Begriffe.
58. J. G. Fichte, Anweisung zum seligen Leben. 1806.
59. J. G. Fichte, Über das Wesen des Gelehrten. 1805.
60. J. G. Fichte, Reden an die deutsche Nation. 1808 (Reclam Nr. 391—393).
61. Eva Fiesel, Die Sprachphilosophie der deutschen Romantik. Diss. Tübingen 1927.
62. Stefan George, Tage und Taten, Rat für Schaffende.
63. Goethes erste Weimarer Gedichtsammlung mit Varianten, herausgegeben von A. Leitzmann. Bonn 1910.

64. Kleinere Schriften von Jacob Grimm, Berlin 1911.
65. Herder, Werke. Tübingen und Stuttgart 1852.
66. Rudolf Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht. Leipzig 1930.
67. W. von Humboldt, Über das vergleichende Sprachstudium. Taschenausgabe der Philosophischen Bibliothek. Heft 17.
68. Fr. Ludwig Jahn, Deutsches Volkstum. Reclam. Nr. 2638—2640.
69. Fritz Jöde, Der Musikant. Wolfenbüttel/Berlin 1929.
70. Kant, Kritik der reinen Vernunft, Leipzig 1925.
71. Kant, Kritik der praktischen Vernunft, Leipzig 1925.
72. Heinrich von Kleist, Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. Bd. 3 der Sämtl. Werke. Leipzig 1902.
73. Artur Kern, Der neue Weg im Rechtschreiben. Freiburg im Breisgau 1935.
74. E. G. Kolbenheyer, Amor Dei (Roman).
75. Johannes Kretschmann, Was sagt Berthold Otto? 1929.
76. Maria Kühn, Macht auf das Tor! Alte deutsche Kinderlieder. Königstein im Taunus und Leipzig 1930.
77. Karl Philipp Moritz, Gnothi seauton oder Magazin zur Erfahrungsseelenkunde als ein Lesebuch für Gelehrte und Ungelehrte. Berlin 1783.
78. Friedrich Nietzsche, Jenseits von Gut und Böse. Leipzig 1930.
79. Friedrich Nietzsche, Also sprach Zarathustra. Leipzig 1925, Werke 7. Bd.
80. Nohl — Pallat, Handbuch der Pädagogik.
81. Novalis, Fragmente. Erste vollständige, stofflich geordnete Ausgabe, herausgegeben von Ernst Kamnitzer, Dresden 1929.
82. Jean Paul, Levana. Langensalza 1892 (Reclam Nr. 371—74).
83. Rainer Maria Rilke, Das Stundenbuch. Ges. Werke Bd. 2. Leipzig 1927.
84. F. W. J. Schelling, Bruno oder über das göttliche und natürliche Prinzip der Dinge. Leipzig 1928.
85. Schillers Anthologie-Gedichte. Kritisch herausgegeben von W. Stammler. Bonn 1912.
86. Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Bd. 10 der Werke Leipzig. S. 239—344.
87. Fr. Schleiermacher, Monologe. (Reclam Nr. 502).
88. Friedrich Schlegel, Über die Sprache und Weisheit der Indier. 1808.
89. A. Soergel, Dichtung und Dichter der Zeit, 2. Bd. Leipzig 1925.
90. Eduard Spranger, Volk — Staat — Erziehung. Ges. Reden und Aufs. Leipzig 1932.
91. H. Steinthal, Einleitung in die Psychologie und Sprachwissenschaft 1881.
92. H. Steinthal, Abriß der Sprachwissenschaft. Berlin 1881—93.
93. Julius Stenzel, Philosophie der Sprache. Handbuch der Philosophie. Abteilung IV A. München u. Berlin 1934.
94. Käte Stobbe, Sprecherziehung in der Grundschule. Freiburg 1934.
95. Taschenbuch für Familiengeschichtsforschung. Leipzig 1924.
96. Heinz Werner, Grundfragen der Sprachphysiognomik. Leipzig 1932.
97. Windelband-Heimsoeth, Lehrbuch der Geschichte der Philosophie, Tübingen 1935.
98. Richard Wittsack, Lerne reden! Leipzig 1935.
99. Zs. Erzieher im Braunhemd Nr. 21/1935.
100. Zs. Logos, Intern. Zs. f. Philosophie der Kultur. Bd. X. Tübingen 1922.
101. Reichsjugend-Pressedienst Nr. 247.

Lebenslauf

Ich bin am 17. 7. 1910 in Spremberg (Lausitz) als dritter Sohn des Bierbrauers Bruno Richter und seiner Ehefrau Martha geb. Radefeld geboren. Ich bin deutscher Reichsangehöriger evangelischer Konfession. Von Ostern 1917 bis Ostern 1921 habe ich die Knabenvolksschule und darnach das Realgymnasium in meiner Heimatstadt besucht. Dort bestand ich 1930 die Reifeprüfung. Im Anschluß daran studierte ich an der Pädagogischen Akademie (jetzt: Hochschule für Lehrerbildung) in Cottbus vier Semester Erziehungswissenschaft sowie ihre Hilfswissenschaften, besonders die Fragen der Kunst-, Sprach- und Leibeserziehung. Meine Lehrer während jener Zeit waren vor allem Professor Zylmann, Professor Weber, Professor Dr. Dietrich, Professor Adam und der Dozent für Kunsterziehung, M. Helmers. Am 27. 3. 1932 bestand ich die erste Prüfung für das Lehramt an Volksschulen. Im WS. 1932/33 setzte ich meine Studien an der Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg fort, mußte sie im SS. 34 und im WS. 34/35 unterbrechen, nahm aber an Fortbildungskursen für Leibesübungen teil und unterzog mich im Herbst 1934 mit Erfolg der zweiten Lehrerprüfung. Mit dem SS. 35 nahm ich mein Studium an der Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg wieder auf und arbeitete vor allem Pädagogik, Philosophie, Kunstgeschichte, Deutsch. Die Herren Professoren Dr. Menzer, F. J. Schneider, Frankl, Utitz, Stenzel, Schardt, die Herren Dozenten Dr. Schürer, Rasch und Stammler, sowie der Lektor für Sprechkunde, Dr. Wittsack, waren in Halle meine Lehrer. Ihnen allen fühle ich mich zu Dank verpflichtet. Besonderen Dank für Anregung der vorliegenden Arbeit und Beratung bei ihrer Abfassung schulde ich Herrn Professor Dr. Menzer.

Gerhard Richter